



Sara Coelho Gonçalves **A expressão musical na educação de
infância**

Conceções e práticas das educadoras

Dissertação de Mestrado em Educação Pré- Escolar
Relatório de Projeto de Investigação

Julho de 2014

Versão Definitiva

Orientador: Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais que ao longo destes quatro anos me apoiaram e fizeram de tudo para realizar um dos meus maiores sonhos, formar-me como educadora de infância.

De igual modo sou grata ao meu namorado por ter estado ao meu lado durante o meu percurso académico para comemorar comigo as minhas vitórias e fazer ver que serei sempre capaz de alcançar os meus objetivos mesmo que estes pareçam inalcançáveis em determinados momentos.

Um especial obrigado às educadoras de infância cooperantes com que tive o prazer e o privilégio de poder aprender e evoluir tanto ao nível pessoal como profissional. Agradeço imenso os diversos momentos formais e informais de reflexão cooperada que tanto me ajudaram a conhecer e a compreender o dia-a-dia de cada contexto pedagógico.

Às minhas verdadeiras inspirações e responsáveis por todo este amor crescente à educação de infância, as crianças de ambas as Instituições, um muito obrigado. E claro, sem esquecer a cada uma das suas famílias e amigos que sempre demonstraram solícitas e me trataram como fizesse parte integrante da equipa pedagógica de ambas as salas.

A todas as amigas/os e colegas que sempre apoiaram o meu percurso académico obrigado a todas/os pelo apoio e força durante estes quatro anos.

Por último, e nem por isso menos importante ao meu professor orientador António Ângelo Vasconcelos, pela sua disponibilidade, simpatia e compreensão para conduzir em conjunto comigo este projeto de investigação.

Resumo

O presente Relatório de Projeto de Investigação tem como principal intencionalidade interpretar e compreender as concepções e práticas pedagógicas das educadoras de infância cooperantes sobre o papel da expressão musical nos contextos pedagógicos de creche e jardim de infância onde foi desenvolvido o meu estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O trabalho é baseado na abordagem de investigação- ação e visa apresentar o processo de interpretação das informações recolhidas durante a vivência nos dois contextos educativos, assim como a intervenção desenvolvida pela estudante/ investigadora no sentido de promover a expressão musical nos contextos em ação. Os instrumentos de recolha de informação usados são a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Abstract

The hereby investigation project report has the purpose to interpret and understand the pedagogical concepts and practices of guidant pre-school teachers on the musical expression part within day care and pre-school pedagogical contexts, where my internship on pre-school education master degree took part.

This report is based on an investigation-action approach and aims to present the interpretation process of the information given throughout the above mentioned referred educational contexts, as well as the intervention made by the student/investigator in order to promote the musical expression in both scenarios. The information gathering instruments used are the participant observation, the semi-structured interview and the documental analysis.

Índice Geral

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Índice Geral.....	6
Quadro de acrónimos.....	8
Quadro de imagens.....	9

Introdução.....	10
------------------------	-----------

Capítulo I: A expressão artística na educação de infância

1.1 Conceções sobre a Arte na educação de infância	13
1.2 A importância das expressões artísticas na infância	14
1.3 A expressão musical como área de desenvolvimento da criança.....	15
1.4 Expressão dramática.....	18
1.5 A construção de um ambiente educativo de confiança e liberdade em educação de infância	20

Capítulo II: Quadro metodológico do projeto de investigação

2.1 Investigação qualitativa e do Paradigma interpretativo em Educação.....	26
2.2 Investigação- ação.....	27
2.3 Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação.....	30
2.3.1 Contextos pedagógicos de estudo.....	32

Capítulo III: Apresentação e interpretação da intervenção

3.1 Intervenção no contexto de creche.....	46
--	----

3.2 Intervenção no contexto de jardim de infância.....	54
--	----

Capítulo IV: Apresentação e análise da informação recolhida em situação de entrevista

4.1 Educadora de infância do contexto pedagógico em creche	59
--	----

4.2 Educadora de infância do contexto pedagógico em jardim de infância.....	66
---	----

Capítulo V: Considerações finais.....	70
--	-----------

Referências bibliográficas.....	74
---------------------------------	----

Anexos.....	77
-------------	----

Quadro de Acrónimos

CAF – Complemento de Apoio a Família

MEM – Movimento Escola Moderna

ESE – Escola Superior de Educação

Quadro de Imagens

Imagem I – Tocar tambor.....	80
Imagem II – Outro uso ao tambor.....	80
Imagem III – Explorar.....	80
Imagem IV – Faz de conta.....	80
Imagem V – Convites.....	81
Imagem VI – Ensaio do grupo dos peixinhos.....	81
Imagem VII – Ensaio geral.....	81
Imagem VIII – Exploração de músicas sobre a estação do ano – Inverno	81
Imagem IX – Cozinhar esparguete à bolonhesa.....	82

Introdução

O presente Relatório de Projeto de Investigação enquadra-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré- Escolar, na Unidade Curricular de Estágio em Jardim de Infância e visa articular as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso académico com a intervenção pedagógica desenvolvida nos contextos de creche e jardim de infância.

A escolha do tema «A expressão musical na educação de infância: concepções e práticas das educadoras» partiu das minhas observações e do contacto com as explorações musicais que a educadora de infância de creche proporcionava às crianças, não sabendo eu o passado que a educadora já vinha a construir nesta área artística. A atmosfera da sala era repleta de música, o seu gosto pela música produzia de forma natural um ambiente constante de cantar, saltar, correr, bater palmas envolvendo toda a equipa pedagógica, as crianças e eu como estagiária.

O meu gosto pela música foi uma mais-valia para avançar com o tema. No entanto, ainda hoje me sinto um pouco receosa por não ter qualquer tipo de formação em expressão musical.

O trabalho de pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste projeto de investigação levaram-me a considerar que o tema seria realmente pertinente para a minha evolução enquanto educadora de infância. Compreendido que não precisamos de ser todos formados em música para podermos proporcionar momentos, explorações e atividades agradáveis e significativas às nossas crianças. Como refere Pedro Onofre (1995) «A música pertence a cada um e a todos...!» (p.20) e também Gordon (2008) afirma, «A música não é uma aptidão especial concebida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música» (p.8) foi tempo de acreditar que seria capaz de desenvolver um projeto de investigação assente nesta temática.

Como referi acima a possibilidade de poder vir a evoluir como educadora de infância na área das expressões artísticas, visto ser diminuta a minha experiência sobre a temática para a eventual organização de explorações e planificações, foi também de certa forma a principal razão para enveredar mais profundamente nesta temática.

A curiosidade para identificar e refletir sobre as concepções e práticas de cada uma das educadoras de infância sobre o tema, questão geral do projeto de investigação «Quais as concepções e as práticas das educadoras relativamente à música?». Considero

ser pertinente observar e refletir sobre a forma como as educadoras de infância cooperantes trabalham em sala, como o trabalho de equipa é parte integrante para o desenvolvimento de uma rotina estruturada, como apoiam a criança e como o espaço pedagógico é organizado para promover a concretização de explorações ou projetos no domínio das expressões artísticas, mais concretamente no domínio da expressão musical. Para além destes aspetos pretendo conhecer a autonomia cedida às crianças para a participação neste domínio, ou seja observar e refletir sobre a liberdade de escolha de materiais, o alcance dos mesmo às crianças, a valorização dada às sugestões das crianças, assim como o reconhecimento das suas competências já adquiridas.

Isto porque, como escreve Sousa (2003), «Poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos, (...)» (p. 15). A música está presente em todo o nosso dia-a-dia através da televisão, rádio, sons da rua, do nosso corpo, etc. Infelizmente, a música não tem tido a integração na comunidade educativa mais tranquila. « A falta de convicção por parte de entidades administrativas e pais, de que a educação musical é tão importante como a chamada educação básica» (Gordon, 2008: 1) conduz à falta de oportunidades em conhecer, compreender e adquirir conhecimentos musicais desde cedo.

Por essas mesmas razões e por ser da opinião que as expressões artísticas nos contextos da primeira e da segunda infância estão de certo modo muito restringidas à pintura e ao cantar canções, a minha questão de investigação-ação depreende-se em «como promover a música em contexto de creche e jardim-de-infância», através de atividades planificadas. Essas atividades musicais estão interligadas com o dançar, o cantar, o ouvir, o tocar criando uma ponte com «(...) outras áreas de conteúdo, tais como a expressão corporal, o desenvolvimento da linguagem, a socialização, a imaginação, noções temporais e espaciais, lateralidade, atenção, concentração, memorização (...)a socialização, o sentimento de pertença a um grupo» (Janela, 2013).

Por outro lado a construção deste projeto de investigação pretendo desenvolver a minha identidade profissional, aprofundar a importância que a música tem junto da educação de infância e aprender a dinamizá-la nestes contextos educativos e em futuros projetos articulados com as outras áreas do saber. Neste contexto estruturei o presente Relatório de Projeto de Investigação em cinco capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o quadro teórico, em que abordo alguns aspetos considerados pertinentes para a promoção

da expressão musical no desenvolvimento da criança na primeira e segunda infância. No qual não podiam deixar de ser referidos o papel do educador, do trabalho de equipa e a relevância do espaço pedagógico na infância.

No segundo capítulo darei a conhecer o quadro metodológico do relatório de projeto de investigação salientando as linhas orientadoras, os instrumentos de recolha de dados utilizados durante o estudo, descrição dos contextos educativos, espaços pedagógicos e caracterização dos grupos intervenientes no estudo.

No terceiro capítulo apresento a descrição das minhas intervenções desenvolvidas em ambos os contextos pedagógicos com a intencionalidade subjacente de promover a expressão musical no seguimento das atividades já planificadas pelas educadoras de infância.

O quarto capítulo visa apresentar uma análise e interpretação da entrevista efetuada há educadora de infância de creche e refletir segundo uma triangulação entre as respostas dadas, os instrumentos de recolha de informação e as referências teóricas enquadradas no âmbito do estudo. Ainda neste capítulo procuro conhecer e compreender a prática da educadora de jardim de infância à luz das minhas observações e conversas informais, uma vez que por motivos pessoais da docente não foi possível realizar a entrevista.

Finalmente, as considerações finais onde exponho de modo reflexivo e conciso a minha intervenção, bem como as consequências que advieram sobre a minha postura de investigadora ou estagiária.

Capítulo I. A expressão artística na educação de infância

No primeiro capítulo deste Projeto de Investigação são abordados alguns aspetos teóricos considerados significativos pelo seu caráter próximo para o desenvolvimento da expressão artística no âmbito da primeira e segunda infância. Apesar da área das expressões dividir-se em quatro domínios, motor, musical, dramática e plástica, este projeto de investigação incidirá a sua reflexão em redor da expressão musical articulada com todos os outros domínios e áreas do conhecimento. Ainda neste capítulo faço uma reflexão sobre a) o papel do educador de infância como sujeito mediador; b) sobre a importância do trabalho em equipa; c) a relevância de um espaço pedagógico organizado para o desenvolvimento da criança.

1.1 Concepções sobre a Arte na educação de infância

A arte pode ser compreendida como sendo abstrata, figurativa, mágica, nobre, liberal. Contudo a arte tem diferentes concepções pode ser entendida como sendo um ofício, um talento, uma técnica ou, então, a elaboração de uma coisa bela.

Santos (s/d) citado por Gonçalves (2013) afirma que as artes em geral desenvolvem «os sentidos, a visão compreensiva da vida, fazendo com que [as pessoas] tenham uma maior sensibilidade e afetividade». Ao encontro da opinião do autor acima mencionado a «formação do homem deve ser concebida como um processo total. A arte nela intervém em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afectiva e moral» (Santos,1996: p.17 e 18).

A arte está presente em todas as culturas, estejamos nós a referir-nos às civilizações mais antigas ou mais atuais, a arte é uma construção da espécie humana. Por um lado existem culturas que têm o costume de pintar o corpo, outras tem danças típicas, alimentação, vestuários que vinculam a raiz do seu povo. De acordo com a perspectiva do Júnior (1986)

«a arte é sempre a criação de uma forma. Toda arte se dá através de formas, sejam elas estáticas ou dinâmicas. Como exemplo de formas estáticas temos: o desenho, a pintura, a escultura, etc. E como exemplo de dinâmicas:

a dança (o corpo descreve formas no espaço), a música (as notas compõem formas sonoras), o cinema, etc» (p.43).

1.2 Importância da expressão artística na educação de infância

Tendo a arte todo este sentido na nossa vida é interessante refletir de que modo a Arte é importante desde a primeira e segunda infância. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo a Educação Pré- Escolar tem como um dos vários objetivos expressos, que o educador apoie a criança no seu crescimento, o desenvolvimento das «capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a actividade lúdica». Para tal, é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar um domínio destinado às expressões designado por – domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical, enquadrada no capítulo das áreas de expressão e comunicação. Apesar de existir esta separação em cada forma de expressão, o que é certo, é que estas não podem ser encaradas como expressões independentes umas das outras. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) o domínio das demais formas de expressão compromete a existência de diversificados momentos e práticas de aprendizagem, para que a criança possa experienciar e utilizar com o seu corpo «diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos» (p.57).

Stern (1974) diz-nos que «A Arte não entra na criança sai dela» (p.13) tendo como fundo inspirador o que observamos ao nosso redor e o que sentimos. Na expressão artística infantil existem dois elementos que contribuem para a forma como as crianças expressam o que sentem, são elas: o seu interior, ou seja, o eu profundo e o que se passa à sua volta, o exterior com todo o seu presente influência o modo de pensar, agir, estar e expressar da criança. Como afirma Stern (1980) a expressão artística é a «criação livre da criança em condições que se tornaram especialmente propícias» (p.13). Desta forma será correto voltar a afirmar que tanto a dança, como a plástica, a música e o drama não deverão ser entendidos como expressões individuais, pelo contrário, como refere Sousa (1980)

«a expressão é apenas uma, os canais de exteriorização é que serão diferentes. De uma maneira geral as crianças utilizam todos os canais ao

mesmo tempo (...) se há uma ou outra que tem mais facilidade de expressão por esta ou por aquela via, não significa que não utilize também as outras vias» (p.5).

Ao recorrermos a uma das expressões artísticas como o ponto de partida de uma atividade iremos observar que naturalmente as outras expressões suscitaram gradualmente e sem forçosamente planificar atempadamente.

1.3 A expressão musical como área de desenvolvimento da criança

Tal como já foi mencionado acima as expressões não deverão ser entendidas como áreas individualizadas, mas sim como áreas que caminham sempre em paralelo umas com as outras. Contudo, este projeto de investigação incide mais especificamente na expressão musical como ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido na prática educativa e que de forma semelhante se vai articular, naturalmente, com todas as áreas do saber.

É do conhecimento geral que a expressão musical ainda atravessa grandes dificuldades de reconhecimento do seu valor nas primeiras fases da infância, ao contrário, do que acontece na educação básica.

«Sempre existiu o problema de se assegurar o tempo adequado para ensinar música nas escolas; do tamanho excessivo das classes; da falta de convicção, por parte de entidades administrativas e pais, de que a educação musical é tão importante como a chamada educação básica; e da educação e preparação inadequadas dos professores de música nos institutos superiores, universidades e conservatórios» (Gordon, 2008, p. 1).

Ainda que a importância da educação musical não seja valorizada, a música desencadeia inconscientemente uma forte carga emocional no ser humano. Como escreveu Chapuis (2001) «(...) a música, que durante milénios foi considerada a expressão dos sentimentos humanos (...)» (p.12). Por vezes relacionamos de imediato aquela música a qualquer passagem importante nas nossas vidas, para além disso, a música une pessoas de diferentes géneros, culturas, religiões que apreciam o mesmo género musical. Já nas crianças a música provoca de imediato movimento, novos

géneros diversificados de produzir música, interação com os outros, entusiasmo. Na verdade,

«A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmo e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias ou procissões. Igualmente importante é o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas» (Hohmann & Weikart 2011: p.658).

A criança relaciona-se com a música ainda quando esta se encontra em desenvolvimento no útero da mãe, caso a mãe esteja presente num local de enorme agitação ou a assistir um concerto o bebé, provavelmente, ao escutar a música, ouvir o som das diversas vozes conversando ao mesmo tempo irá efetuar vários movimentos, por vezes até bruscos, como pontapés, cotoveladas, virar-se para o lado contrário. Segundo Hohmann & Weikart (2011) os bebés recém- nascidos e os bebés mais crescidos

« (...) continuam a ser fortemente afectadas pela música. Dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer» (p.658).

Sabemos que a música faz parte do quotidiano das crianças nos seus contextos pedagógicos, assim como a música faz parte do nosso dia-a-dia enquanto adultos, pela televisão, rádio, internet, locais por onde passamos, oferecendo por um lado um ambiente harmonioso. De acordo com as ideias de Hohmann & Weikart (2011) «a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve» (p. 657). Efetivamente o simples soprar do vento pela parte de baixo de uma porta, ou pela fresta de uma janela provoca sentimentos e ações no ser humano. Será importante para a criança escutar a música mas também «[aprender] a escutá-la com prazer e espírito crítico» (Amado, 1999: p.13). É enriquecedor para a criança não ficar apenas pela escuta da música é importante que exteriorize o que esta lhe transmita. Diversos são os modos como podemos utilizar ou exteriorizar a música: falando, cantando, dançando, tocando.

No jardim-de-infância, onde a música é designada por expressão musical por estar «intimamente relacionada com a educação musical» (Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar, 1997: p.64) o canto apresenta-se nas orientações curriculares para a educação pré-escolar como «uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo» (idem).

Tal como as canções, o movimento corporal, dança criativa, folclore, executar percussões com o corpo ou com instrumentos são outras formas de explorar e aprender para as crianças. Todas estas explorações são verdadeiros meios de expressão onde a felicidade, o entusiasmo, a espontaneidade, entre outros desenvolvem as capacidades da criança, ajudando-a a conhecer-se melhor, a conhecer melhor os outros e o meio à sua volta. Alguns dos pedagogos musicais do século XX, como Kodaly, Martenot, Carl Orff, distinguem o corpo e a voz da própria criança como valiosos instrumentos musicais que propiciam uma grande satisfação sensorial, entusiasmo, como de igual forma geram diversas vivências socializantes onde as crianças expressam-se livremente.

Por tudo isto é essencial que as famílias, professores e educadores de infância reconheçam e valorizem a expressão musical como sendo um domínio primordial e possível de articular com as outras áreas do saber tendo em vista o desenvolvimento das competências das crianças. É importante que o educador ultrapasse o medo, a falta de vontade, por não saber cantar, dramatizar, pintar ou desenhar para que não seja criada ou provocada uma separação das áreas artísticas do domínio da matemática ou do domínio oral e abordagem à escrita. É primordial que ultrapassemos, enquanto profissionais de educação a opinião de Gloton & Clero (1976) «há aqueles que consideram a música como uma disciplina de luxo, à qual se poderia, certamente, dispensar um pouco de tempo, se não fosse escasso para o cálculo, a gramática ou o ditado» (p. 180).

1.4 Expressão dramática

Como exemplo explorado e agora documentado neste projeto de investigação a prática desenvolvida em ambos os contextos pedagógicos dirigiu-se de uma forma natural também ela para o domínio da expressão dramática.

Tendo estado em contacto com crianças de dois anos em creche e com crianças entre os quatro e os seis anos de idade no jardim de infância pude viver e compreender o significado ao qual Piaget (2001) atribui como sendo o estágio de desenvolvimento intelectual pré- operatório às crianças entre os dois e os sete anos de idade. As crianças nesta fase da sua infância através da aquisição do «uso simbólico da linguagem e da resolução intuitiva de problemas (...) começa a compreender a classificação dos objetos contudo o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo, centrando-se num único aspecto de uma tarefa e não possuindo ainda operações como a compensação e a reversibilidade» (p. 388). Foi possível através da observação durante o tempo decorrido em prática direta com as crianças o começo, no estágio desenvolvido em creche, das brincadeiras faz de conta, maioritariamente relacionadas com os exemplos praticados pelos adultos como pegar ao colo e dar o comer à boca, embalar o bebé para adormecer. Já no jardim de infância pude observar e participar nas brincadeiras ocorridas na área da casa onde geralmente elegiam em grupo ou um dos elementos do grupo atribuíam um grau de parentesco a cada amigo, ora uma/um era a mãe, outras/os as/os filhas/os, um/a delas/es era o pai. Era igualmente comum nas suas brincadeiras, normalmente observadas quando era um grupo de rapazes a escolher a área da casa, a atribuição de outros significados aos objetos inanimados, ou seja, por vezes um prato da cozinha ganhava vida como sendo uma playstation portátil do filho ou a caixa registadora passava por momentos a ser o computador do pai, a isto Piaget atribui o significado da fase animismo ocorrido normalmente no estágio pré- operatório.

Autores como Rigolet (2000) dão-nos a conhecer que a criança ao ingressar no mundo da função simbólica, entre os 18 e os 24 meses, vai ser provavelmente capaz de despoletar uma nova panóplia de brincadeiras através dos jogos de fazer-de-conta. Ao contrário do que ocorria numa faixa etária mais nova em que a criança imitava as ações que observava agora ela alarga as suas observações e cria por si mesma. Sobre este mesmo assunto Rigolet (2000) afirma que a criança a partir desta faixa etária é capaz de «libertar-se do efeito imediato que teve o acontecimento e reproduzi-lo e até

complexifica-lo através da criatividade imaginativa, sempre que lhe apetecer» (p.64). Ao educador cabe a função, como em qualquer outra fase de desenvolvimento da criança, tentar sempre manter uma postura atenta, cuidadosa, motivadora face às suas vontades de descobrir o mundo à sua volta, transmitindo-lhe abertura para o progressivo desenvolvimento ao nível pessoal, social afetivo a partir de aprendizagens significativas. E o brincar é um forte impulsionador para a descoberta de si mesma e para nós educadores um “trampolim” para preparar o espaço para a ação, como diz Aguilar (2001) «é pela acção e pela experiência que a criança faz as suas aquisições conceptuais e cognitivas» (p. 49).

A expressão dramática é uma expressão que permite a criança conhecer-se a si mas também conhecer/ experimentar o outro. Quando vestem a pele de personagens diferentes de si como por exemplo de médicos, professores, mães e pais eles estão a fazer de conta, a brincar, a descobrir por si mesmo e com os outros realidades distintas da maneira de ser deles. É por isto importante existir as chamadas áreas da casinha ou do faz de conta no espaço pedagógico permite «à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos (Orientações, 1997: p. 60).

Mais uma vez o educador que esteja atento às brincadeiras desenvolvidas nestas áreas encontra certamente linhas orientadoras que poderão voar para projetos ou explorações mais dinâmicas que sejam capazes de promover a criatividade, imaginação, fantasia da criança, falo por exemplo de teatro. As Orientações Curriculares para o Pré-escolar (1997) dizem-nos que

«também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis (...) que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal» (p.60).

Dentro de uma dramatização seja ela de uma estória, de uma música, de um poema ou mesmo de um texto criado por eles a criança já procura de certo modo encontrar um fio condutor que possibilite estruturar a sequência de momentos ao longo da estória. A dramatização deve ser encarada como um instrumento importante por ser pensada no coletivo, a criança ao participar na execução de um projeto de dramatização envolve-se

na discussão de tarefas, na organização de cenas, na elaboração do vestuário, na atribuição das personagens, no treino da interpretação das personagens (voz e movimento), organização do/s cenário/os. Ou seja, a prática da dramatização instiga o desenvolvimento da capacidade da criança exprimir-se, promove o espírito crítico, a comunicação em grupo, enquadra a criança no seio de um grupo e até na comunidade, sim porque torna-se ainda mais rico quando o trabalho produzido pelas crianças ganha asas para além das quatro paredes da sua sala, quando ultrapassa a visualização de apenas a equipa pedagógica da sala. A criança ao rever a amplitude que o seu trabalho ganha e provoca nas pessoas à sua volta com certeza motiva e enaltece o seu esforço depositado nesse projeto.

Podemos considerar que todos estes aspetos aqui enumerados acima demonstram visivelmente a amplitude da ação da expressão dramática como sendo um domínio rico para o desenvolvimento da criança.

1.5 A construção de um ambiente educativo de confiança e liberdade em educação de infância

1.5.1 Papel do Educador de infância

O papel do adulto, neste caso do educador de infância, é relevante na criação de um ambiente educativo que transmita à criança confiança e liberdade para se expressar, ou seja que a criança sinta que naquele espaço pedagógico as suas ideias, brincadeiras e explorações são aceites, refletidas com os adultos e com o restante grupo.

Para tal torna-se prioritário que o educador de infância observe, escute e valorize as opiniões e as dificuldades das crianças como um caminho paralelo em que tanto a criança aprende e vai construindo uma imagem de si própria como para que o educador aprenda com a criança, conheça-a, crie uma relação de segurança com ela e possa refletir atempadamente quais os desafios que poderá colocar aquela criança.

No decreto- Lei nº 241/ 2001, 30 de Agosto, onde são definidas as características do perfil geral do desempenho profissional do educador de infância, considero relevante destacar a importância que o educador deve estar atento: a «observação, planificação e avaliação» dos diversos momentos, competências, gostos,

opiniões e ações das crianças. Tendo em conta os dados recolhidos pelo educador este pode promover explorações, atividades ou projetos que vão ao encontro do desenvolvimento integrado das crianças e estando em acordo com as suas áreas de interesse, mas educar é transformar.

A partir de um ambiente educativo onde a confiança e a segurança transparece a própria criança esta sentirá vontade de criar e demonstrar às pessoas que estão ao seu redor os resultados das suas atividades. Através deste a criança irá sentir-se socialmente reconhecida, desenvolver a sua própria identidade e sentir-se-á motivada a fazer brotar novas criações ainda mais completos com o desejo de novamente ver ser reconhecido o seu empenho e dedicação. Será a partir desta motivação pessoal da criança a qual os autores Gloton e Clero (1976) denominam como *motivação interna* que o educador e a própria família devem fomentar. Isto porque é a através desta motivação que a criança exterioriza «(...) o seu mundo interior em formas que a maravilham (...)» (p.55).

Ainda na mesma linha de pensamento os autores acima citados Gloton e Clero reforçam a importância de desenvolver uma relação entre a criança e o outro tendo por base um carácter «tranquilizante, aberto e caloroso, [com] liberdade de expressão, tanto nas suas formas como nos seus conteúdos, são, sob este ponto de vista, tão indispensáveis para a saúde mental da criança como o ar, a alimentação e a alegria de viver o são para a sua saúde física» (p.56).

Na pedagogia de Freinet o ambiente educativo proporciona à criança oportunidades de se expressar livremente. O educador de infância rege-se pelas experiências quotidianas e pelo próprio meio da criança conhece os seus interesses, as suas dificuldades e as suas próprias concepções da realidade. Assim é capaz de propiciar uma aprendizagem ativa e real com a intencionalidade de promover a expressão espontânea na criança. Freinet (1967) escreve um interessantíssimo parágrafo que nos aconselha a apoiar a criança e a manter nela viva o desejo de participar, interrogar ativamente o trabalho desenvolvido no seu contexto pedagógico, «com um nada de êxito, uma grande confiança e um meio favorável ao trabalho, a criança iria até ao fim do mundo» (p.95).

É importante que o educador esteja atento as criações espontâneas das crianças com o intuito de captar nestas potenciais oportunidades para integrar em projetos pessoais ou de grupo, tendo a atenção de deixar ser a/s criança/s a planificar e a

desenvolver os projetos criativos autonomamente. Desta forma considero relevante a intervenção do educador como agente mediador, isto é, o educador deve ser capaz de apoiar a criança a construir o sentido das suas produções, colocando questões que a instiguem a desenvolver as suas criações. Contudo, o educador deverá ser aberto nas questões colocadas, não deverá colocar uma questão à qual indica de forma explícita a resposta da criança, caso contrário estará provavelmente a romper com a sua imaginação e motivação. Piaget (1999) diz-nos que o educador para além de incentivar e seleccionar os materiais apropriados para as crianças poderem explorar com qualidade, o educador pode «ser ele próprio investigador (...) [isto para] construir dispositivos susceptíveis de colocar problemas úteis à criança e, por outro, para organizar contra-exemplos que estimulem a reflexão da criança (...)» (p.20).

Quando Piaget nos fala da seleção dos materiais apropriados ressalva outro aspeto importante que o educador deve ter em atenção todo o ano letivo, um olhar atento sob a questão do espaço pedagógico. Para que as crianças façam nascer as suas criações de forma natural é necessário que o espaço esteja organizado para que qualquer uma possa alcançar os materiais e visualizar o que o espaço oferece para construir os seus projetos. É relevante para as suas criações que o material esteja disposto de modo perceptível ao seu campo visual de ser observado e alcançado. É igualmente valioso que as crianças saibam que o material existente na sala é para o seu uso e desta forma possa ser recorrido em qualquer altura para construção ou discussão de uma planificação de um projeto, atividade ou brincadeira.

1.5.2 Trabalho em equipa

Ao referir que o ambiente é um fator impulsionador para o bem estar da criança e para o estreitamento da relação entre escola/família o trabalho de equipa tem no meu ponto de vista uma importância relevante para a organização da prática educativa de um contexto educativo.

Trabalhar em equipa não é aplicável de um dia para o outro requer tempo, respeito um pelos outros, compreensão, cooperação, calma e também porque não um pouco de humor para encarar de forma menos desgastante as vicissitudes da rotina diária. Hohmann, Banet e Weikart (1992) explicam-nos que

«não é particularmente fácil para uma pessoa verbalizar a inquietação, o aborrecimento ou a confusão perante a equipa, mas, no fim de contas, é mais fácil suportar a incomodidade inicial de o dizer à equipa do que o colapso potencial do processo de agrupo se não fizer caso do problema» (p.138).

É no contacto diário de uns com os outros que nos apercebemos do quanto a escuta e a compreensão do que o outro tem para dizer é essencial. É durante este que captarmos as inquietudes ou interesses, quer seja de um membro da equipa pedagógica quer seja de uma criança, só assim nos apercebemos do que o outro está a sentir. Bucho (2011) diz-nos que nós «aprendemos através da nossa experiência, assim como da experiência dos outros» (p.30), para tal é importante que a equipa pedagógica tenha tempo e disponibilidade para refletir sobre questões concretas que de algum modo criam no/s indivíduo/s o sentimento de constrangimento ou incerteza. No entanto, é durante estas reflexões pedagógicas, onde os membros da equipa pedagógica discutem sobre as diversas problemáticas ocorridas durante a rotina diária, que em equipa se encontram estratégias a serem desenvolvidas para construir uma ação educativa mais coerente e com consistência.

Ainda nestas reflexões é importante que façam parte da discussão as famílias das crianças, o educador tem aqui um papel fundamental ao promover uma ponte de comunicação permanente com cada família. Para que se sintam parte integrante do quotidiano dos seus educandos a instituição e as equipas pedagógicas procuram demonstrar de forma aberta o seu trabalho e, consecutivamente, envolver a família no dia a dia do contexto. Florêncio (2011) escreve,

«é impossível separar e trabalhar individualmente, escola, família e sociedade, pois a criança é ao mesmo tempo, filha, aluna e cidadã, pelo que a sua aprendizagem só é completa se conseguir aprender com a família e com os amigos, com o meio que a rodeia e também com a escola (...)» (p.108).

Acredito que quando existe união entre as equipas e as famílias quem será o primeiro a beneficiar positivamente desta estreita ligação serão com certeza as crianças, se isto fosse um trabalho desenvolvido por todos nós profissionais de educação e famílias teríamos provavelmente em todas as instituições crianças mais felizes e seguras.

1.5.3 Espaço pedagógico

O espaço pedagógico é o “palco” de toda ação da criança. É a organização do espaço que incita na criança a capacidade de se movimentar, sonhar, transformar, explorar, criar, construir, escolher, imitar... Mas para tal é importante que o educador de infância e a equipa da qual o educador esta inserido tenha um olhar atento sob o espaço pedagógico e sob as necessidades das crianças.

Primeiramente é inevitável compreender que o espaço pedagógico não é algo que emoldure e que passe a mensagem para quem lá entra que se trata de uma sala muito arrumada, limpa e bonita simplesmente. Não, o espaço na educação de infância é um local que vai para além de acolher as crianças num período cinco ou oito horas. É esperado que o espaço pedagógico seja um local organizado, planeado, equipado de forma a proporcionar aprendizagens significativas para a criança e que nele a criança sinta que os seus interesses e a sua participação constam nele. Segundo Formosinho & Andrade (2011) o espaço é

«um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente» (p.11).

Quando no início de cada ano letivo a equipa pedagógica organiza o espaço tem em atenção o grande número de horas que as crianças passam nele, por isso constroem diversas áreas onde procuram desencadear o desafio, fomentar nela a vontade de procurar, manipular, criar, modificar. Pois

«quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica» (Horn, 2004: p. 20).

Sendo o espaço estruturado por áreas de atividade diferenciadas que possibilitam diversas aprendizagens, também, os materiais que as constituem deverão ser seguros e adequados às faixas etária. Um espaço para desenvolver atividades ou projetos no âmbito da expressão musical não carece de recursos e materiais muito ricos, no entanto necessita de algum espaço para as crianças poderem explorar, carece de materiais

dispostos ao seu alcance para poderem manusear, assim como o educador precisa dar às crianças a liberdade de estes utilizarem materiais de outras áreas de atividade para explorar sons, ritmos etc. Hohmann & Weikart (2011) explicam que o espaço apenas deverá ser

«organizado de forma a possibilitar que a criança efetue escolhas. As crianças têm acesso fácil e uma variedade grande de objectos interessantes e podem deslocar-se livremente de uma área de interesse para outra, de acordo com a evolução das suas atividades lúdicas» (p. 163).

A sala de educação de infância não possui um modelo pedagógico específico, pode, provavelmente, seguir com maior especificidade algum dos modelos existentes. De forma semelhante ocorre com a organização da sala, que não fica fixa durante todo o ano, sofre várias alterações. As autoras Formosinho e Andrade (2011) designam estas mudanças ao longo do ano de «jogo educativo quotidiano» (p.12). Na mesma linha de pensamento as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) explicam que a partir de

«reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo» (p. 38).

Capítulo II. Quadro Metodológico do Projeto de investigação

Neste segundo capítulo é apresentado o quadro metodológico escolhido para este projeto de investigação, tendo como linhas orientadoras a investigação qualitativa. Para a realização desta investigação foram escolhidos como instrumentos de recolha de informação a observação participante, a entrevista semi- estruturada.

É ainda possível neste capítulo conhecer resumidamente as instituições, os grupos intervenientes e o espaço pedagógico no qual foram passadas as principais vivências para o desenvolvimento de este Projeto de Investigação.

2.1 Investigação qualitativa e do Paradigma interpretativo em Educação

A investigação insere-se no âmbito da problemática da expressão musical na educação de infância. Partindo de experiências educacionais a investigação e intervenção são desenvolvidas segundo uma investigação qualitativa. Neste género de investigação pretende-se por um lado estudar e pelo outro interagir com os intervenientes do meio em estudo. De facto, uma das vantagens deste tipo de investigação prende-se pelo meio, sendo este considerado como um contexto natural, onde não existe um controlo das diferentes variáveis, podendo assim recolher observações os mais naturais possíveis. Segundo Jacob (1988), citado em Walsh, Tobin, Graue (2010), «a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido» (p.1038).

Na investigação qualitativa o investigador procura dar relevância ao registo descritivo dos momentos que resultam da vivência no contexto e das opiniões dos sujeitos participantes. Mais que observar o investigador deve tentar compreender os fatores envolvidos na ação, daí que seja necessário recorrer a outros instrumentos de recolha de informação que reflitam nas práticas e conceções dos sujeitos intervenientes do estudo. Segundo Bogdan & Biklen (1973) «tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora» (p. 49). Por isso mesmo, o processo de investigação é repleto de questões colocadas aos sujeitos de investigação com o intuito de alcançar «aquilo que eles experimentam, o modo como

eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem» (Psathas (1973) citado por Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Deste modo tentarei abandonar uma «postura crítica, toda a vontade de avaliação ou de julgamento, toda a normatividade exterior todo o “etnocentrismo” (Friedberg, 1995: 301) dos momentos observados, das práticas desenvolvidas pelas equipas pedagógicas, das conceções das educadoras de infância procurando estar recetiva.

Paradigma interpretativo

Este estudo incide num paradigma interpretativo¹. Considero que a investigação me levou a compreender e interpretar as práticas e conceções das educadoras de infância participantes neste estudo. A investigação interpretativa caracteriza-se pela forte importância conferida às interações entre os sujeitos. Os investigadores interpretativos conseguem compreender as crianças e o espaço educativo, «através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância (...)» (idem: 1040).

Para Bogdan e Biklen (1994) o propósito deste estudo é procurar compreender essencialmente os «comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação» (p. 16) ao invés de procurar soluções para as questões levantadas por mim enquanto sujeito investigador.

2.2 Investigação ação

da investigação-ação. Segundo Bogdan & Biklen (1994: 293) «a investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação». Já Coutinho (2009), numa sequência de linha de pensamento semelhante indica que «o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa

¹ Para Bogdan e Biklen (1994) um paradigma é um «conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação» (p.52). Por outro lado o termo «interpretativo» é designado por Erickson referido por Walsh, Tobin e Graue (2002) como «o termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao “significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador”» (p.1038).

mesma prática» (p.360). Ao contrário de Bogdan & Biklen (1994) o autor explica que uma das vantagens é a resolução de problemas, ou seja quer com isto dizer que a investigação-ação proporciona ao investigador uma reflexão crítica que, posteriormente, poderá mudar a sua atitude face ao problema em estudo. Pourtois (1981) citado por Silva (2013) completa as afirmações acima referidas quando nos explica que a «a investigação-ação visa contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática imediata e para um aumento do conhecimento» (p.37).

De acordo com Latorre (2003) citado por Coutinho (2009), as metas da Investigação-Ação, visão:

- «Melhorar e/ou transformar a prática social e/ ou educativo, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação.
- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação» (p.363 e 364).

As metas da investigação-ação revelam, de forma verosímil, as características da sua metodologia. Uma metodologia que engloba todos os sujeitos no processo, trabalhando em paralelo, em prol do progresso da acção. A acção é sinonimo de mudança e como investigadora tentei ao longo deste estudo ir para além das referências teóricas, tentei buscar na realidade/prática” o como ” progredir. Ao longo da minha investigação, o/s participante/s «actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo» (Zuber- Skerritt (1992) citado por Coutinho (2009: p.363). Mais do que isso esta investigação centra-se na conceção de que a realidade do contexto é traçada pelos indivíduos através da «interação com ‘os mundos’ em que se inserem (...)» (Friedberg (1995) citado por Vasconcelos (2013): p. 16). Pois fora através deles, educadores de infância, onde procurei compreender o trabalho que estava a ser desenvolvido para identificar as intencionalidades subjacentes e o significado que este desencadeia nas crianças.

Todavia,

«o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados,

normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema» (Coutinho, 2009: p. 366).

Enquanto investigadora encontrei num primeiro momento uma problemática a qual necessitei de procurar reunir o máximo de informações possíveis a partir de alguns instrumentos de recolha de informação para que fosse capaz de identificar e compreender de que forma as educadoras de infância dos dois contextos pedagógicos em estudo promovem a expressão musical na sua prática. Em virtude desta recolha de informação sucessiva ao longo do meu tempo de estágio nos contextos foi possível identificar pontos a serem refletidos e, conseqüentemente, explorados em conjunto. Tendo observado que a expressão musical era uma área essencialmente dedicada ao canto foi pertinente refletir e compreender junto das educadoras as suas concepções sobre as artes na educação de infância, a sua formação e interesse nesta área. Num segundo momento procurei explorar e concretizar atividades diferentes que partissem do gosto das crianças e das próprias planificações já desenvolvidas pelas educadoras de infância para aprofundar a área das expressões artísticas, mais especificamente a expressão musical.

Ao longo deste estudo foi importante delinear os instrumentos adequados para a recolha de informação com a finalidade de ser um meio de apoio para a compreensão das finalidades do projeto, a saber:

- Compreender quais as concepções das educadoras de infância em recorrer a expressão musical como recurso para a elaboração de atividades ou projetos;
- Compreender de que forma o trabalho em equipa auxilia na produção de um projeto ou atividade no âmbito da expressão musical;
- Qual o seu gosto pela área e a sua formação ao longo do percurso profissional na área das expressões artísticas.

Assim sendo, foram escolhidos como instrumentos de recolha de informação a observação participante, registo das observações: notas de campo, fotografias, entrevista e pesquisa documental.

2.3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Observação participante

A observação participante faz parte das formas de recolha de informação e como Máximo- Esteves (2008) afirma, «a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto» (p. 87). Através da observação, fui conhecendo o grupo, a equipa, o espaço, o ambiente e fui refletindo sobre a minha prática para a melhorar. Também a partir da observação, culminada com a prática, fui construindo a minha identidade profissional. Contudo, a observação não é um método fácil, pelo contrário, «é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada (...) aprende-se praticando» (Máximo- Esteves, 2008: p.87). Por vezes as ideias pré- concebidas com o passar do tempo e com a reflexão ganham um olhar mais trabalhado, reflexivo e sensível.

Notas de campo

As notas de campo segundo Bogdan & Biklen (1994) «consiste em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações» (p.152).

As minhas notas de campo assentam em descrições gerais da rotina, referência a momentos mais específicos, descrição de emoções e do ambiente, por exemplo, em reuniões de pais, de agrupamento e de CAF. Agora, depois de efetuadas algumas leituras observo que o meu trabalho está incompleto, pois segundo Bogdan & Biklen (1994) apontam para seis primeiros pontos a serem descritos:

- «Retratos dos sujeitos. Inclui a sua aparência física, maneira de vestir, maneirismos e estilo de falar e de agir;
- Reconstruções do diálogo;
- Descrição do espaço físico;

- Relatos de acontecimentos particulares;
- Descrição de actividades;
- O comportamento do observador» (p. 163 e 164).

Compreendi que para elaborar boas notas de campo devo «entrar no mundo que [estou] a observar» (idem), ou seja, escrever o que realmente se passa na ação ao citar o próprio sujeito para «descrever o seu próprio comportamento» (idem).

Registo fotográfico

As fotografias apoiam e completam os dados escritos que concebo, são apenas «imagens registadas [que] não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo» (Maximo-Esteves, 2008: p.91). No início de cada estágio tive o cuidado de solicitar a cada família a devida autorização para fotografar os seus educandos. No contexto da primeira infância tive contacto com um ou dois familiares da criança onde pude presencialmente especificar a razão da solicitação. No segundo contexto de aprendizagem os familiares no início do ano já determinam a autorização ou não autorização para fotografar os seus educandos para fins pedagógicos e institucionais.

Reflexões cooperadas

As reflexões cooperadas com as educadoras de infância eram realizadas todas as semanas ou quinzenalmente. Tinham como principal objetivo refletirmos sobre momentos importantes ocorridos durante o dia a dia da sala. Nomeadamente como eu me senti e reagi em determinadas situações ou momentos. Para além disso aproveitávamos o momento de reflexão para conversarmos sobre futuras intervenções.

Entrevista semi- estruturada

As perguntas formuladas para o desenvolvimento da entrevista incidem na temática de investigação com o objetivo de conhecer o valor/ importância que a expressão artística, mais especificamente a expressão musical, tem na vida e na prática educativa das educadoras. A entrevista foi realizada via email cumprimentando reunir com menor clareza os objetivos das questões expostas.

As entrevistas foram realizadas em torno de quatro temáticas: a profissionalidade, as concepções, a prática pedagógica e avaliação em torno da sua prática no âmbito da expressão musical que tinham como principal intencionalidade conhecer e compreender a ligação das educadoras de infância com a expressão musical na sua vida pessoal e profissional.

Pesquisa documental

Como Giddens (1997) afirma a pesquisa documental «[...] pode fornecer fontes materiais aprofundadas bem como uma informação sobre grandes conjuntos – de acordo com o tipo de documentos» (p.655) A pesquisa documental cria uma triangulação entre as informações já adquiridas com os outros instrumentos de registo utilizados na investigação..

Neste estudo foram consultados os documentos institucionais de cada instituição, nomeadamente no contexto de creche analisei o Projeto Pedagógico da sala de Creche e o Projeto Sócio- Educativo da Instituição. No contexto da segunda infância consultei o Projeto Curricular Turma.

2.3.1 Contextos pedagógicos de estudo

Os meus estágios foram desenvolvidos em dois contextos pedagógicos distintos, um em valência de creche e um segundo na valência de jardim de infância. Na seguinte descrição dos contextos pedagógicos não será denominada o nome das instituições, todavia optei por designar o contexto educativo de creche como Instituição A e o contexto educativo de jardim de infância como Instituição B.

a) Instituição “A”

A Instituição A «é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com personalidade jurídica, aprovado canonicamente pela Diocese de Setúbal e rege-se por Estatutos próprios aprovados pelo Bispo de Setúbal» (Plano de Actividades da Instituição A). Possui «acordos de cooperação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social para as respostas sociais de Creche e estrutura residencial de idosos e

ainda com ao Ministério da Educação para o Pré- Escolar» (Plano de Actividades da Instituição A).

Segundo o Artigo 4º do Regulamento – creche, os objetivos gerais da Instituição «propõe-se contribuir para a promoção integral da comunidade, num espírito de solidariedade humana, cristã e social com vista à valorização integral do individuo independentemente da sua etnia e convicções religiosas ou politicas tendo como objetivos gerais:

- a) Promover acções conducentes ao desenvolvimento integrado da comunidade de Almada, especialmente à população mais carenciada e socialmente excluída.
- b) Colaborar com os demais organismos, públicos e privados, na resolução de problemas que pela sua natureza estrutural, ao nível do Concelho, interfiram, direta ou indiretamente, com fins prosseguidos pela Instituição;
- c) Participar na resolução das questões sociais, educativas, culturais e de saúde da população de Almada, nomeadamente das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos;
- d) Criar respostas sociais que contribuam para a resolução dos problemas dos vários grupos etários da Comunidade.»

Para refletirem sobre os trabalhos desenvolvidos e a desenvolver são utilizadas estratégias como formação, reuniões, «construção do Manual de Acolhimento dos Colaboradores com os contributos de toda a equipa» (Projecto SócioEducativo 2009 a 2012 – Instituição A), atividades em conjunto e participação no grupo de teatro, coro e ginástica.

Com a comunidade o trabalho a ser desenvolvido passa por estratégias como: «participação em eventos», «criação de página no Facebook», «concorrer ao Plano de Acção Cultural, apoios da Junta de Freguesia de Almada, Plano Nacional de Leitura e outras entidades públicas e privadas», «encontro Boas Práticas de Integração», «Feira de Artesanato, Feira do Livro Usado, Passeios e Caminhadas» e «jantar de solidariedade, Noite de Fados, Baile de Mascaras Organização de Festas de Aniversário, etc.» (Projecto SócioEducativo 2009 a 2012 – Instituição A).

A Instituição tem vindo a desenvolver entre o ano de 2009 a 2012 o Projecto SócioEducativo - “Alma de nós”. Este «(...) surgiu da auscultação a vários elementos da comunidade educativa (encarregados de educação, direcção, colaboradores e outros parceiros) e visa sobretudo a área da formação pessoal e social e é dirigido quer aos clientes e suas famílias quer aos colaboradores da nossa instituição abrindo também perspectivas de participação de outras parcerias e membros da comunidade. » (Projecto SócioEducativo 2009 a 2012 – Instituição A).

Este Projeto parte do objetivo de conseguir aproximar as várias equipas. Por falta de comunicação entre as duas valências e o lar as estratégias delineadas passam por incentivar na formação, no convívio, partilha, reuniões, etc.

No fundo este pretende que as pessoas comuniquem de forma positiva e criem um clima mais harmonioso, sejam uma equipa em prol do bem-estar e do bom nome da Instituição.

b) Caraterização do grupo

O grupo é composto por doze crianças, seis raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre um ano e dois anos. Um grupo que, maioritariamente, vem em conjunto desde o primeiro berçário, salvo quatro crianças e a própria educadora de infância que no ano anterior esteve no contexto de jardim de infância. Nas observações efetuadas durante todo o tempo de estágio sou levada a crer que se trata de um grupo alegre, dinâmico, feliz, curioso, traquina e que aprecia explorar tudo o que está envolvido no espaço educativo.

Tida a oportunidade de acompanhar estes três meses do seu crescimento, observei com o passar dos dias, beneficiando da quebra de contacto de quarta-feira até segunda-feira, a evolução da linguagem, do nível motor, adaptação, motricidade, tal como também, a socialização, a partilha, a definição de gostos, etc das diferentes crianças.

Por estas razões, não sou capaz de fazer uma caraterização específica do grupo, porque todas as semanas eles cresciam, surpreendiam mais um pouco com as suas novas descobertas e conquistas. Apesar de poder ressaltar que ao longo daquele tempo existiram crianças que a nível da linguagem já eram capazes de elaborar frases simples,

outros, mesmo com dois anos ainda não verbalizam. Com o surgimento da linguagem as crianças já comunicavam os seus próprios gostos, necessidades e novas conquistas, o que permitia à figura adulta compreender melhor a criança. Recordo-me de refletir com a educadora de infância sobre o progressivo desenvolvimento da J. ao nível linguístico, por exemplo durante a muda da fralda, agarrar «no meu rosto e [dizer] cara e, em seguida, piscou os olhos e levou os seus dedos aos mesmos e disse pestanas» (reflexão cooperada da oitava e nona semana de estágio em creche), outra descoberta/ conquista da J. na mesma semana foi

«na hora do lanche enquanto lhe tirava o babete reparou na zona do velcro, que une o babete, onde forma um triângulo. No início não entendi bem o que ela tinha dito e pedi para repetir, foi quando ela apontou e repetiu triângulo. Espantada com a descoberta no dia a seguir ela brincava com as pecinhas de madeira de encaixe e perguntei-lhe que forma era aquela e, mais uma vez, ela responde sem hesitar triângulo» (reflexão cooperada da oitava e nona semana de estágio em creche).

Ao nível da locomoção só existia uma criança que ainda não sentia segurança no início do meu estágio, o que veio possibilitar poder acompanhar e contribuir para este sucesso de conquista demorada dia após dia. Também a relação entre pares e, posteriormente, a partilha entre ambos foi desenvolvida ao longo de um grande processo de comunicação entre nós adultos com as crianças. Se nas minhas primeiras semanas de estágio tínhamos que interpelar diversas vezes para explicar que um brinquedo «é de todos» ou «é dos amigos» em meados de Janeiro já não era necessário interpelar com tanta regularidade e com todas as crianças.

Se no início do estágio era necessária a nossa atenção redobrada na hora de comer, no final do mesmo maior parte das crianças comiam sozinhas, com breves porções de alimentos por colher. Partia delas próprias dizerem que não queriam ajuda e demonstrarem que eram capazes. Claro que havia exceções ou dias que pediam «ajuda» ao adulto.

c) Descrição do espaço pedagógico

A intervenção pedagógica da educadora de infância, baseia-se na abordagem High/ scope, da qual o adulto emerge «com a função de apoiar, observar e participar, preservando a autonomia da criança enquanto actor da sua aprendizagem. Procuram colocar-se ao mesmo nível que a criança, mantendo contacto ao mesmo nível que a criança, mantendo contacto visual sempre que possível.». (Gonçalves, 2008: 41)

O espaço pedagógico é amplo, com extensão para as crianças brincarem livremente, com diversos espaços de exploração adequados, muita luz natural, uma atmosfera harmoniosa, acompanhada pelo som de vozes de crianças, gargalhadas, gritos, brinquedos a cair, choro, a voz calma da Educadora a conversar, a voz das ajudantes a brincarem com eles e, como pano de fundo, uma música infantil divertida a tocar.

Para apoiar a compreensão dos diversos espaços ao longo da sala é apresentada no **anexo 1** a planta da sala. Em maior parte da sala existe diversas janelas que possibilitam a entrada de alguma luz natural, uma porta de entrada e uma segunda que interliga as duas salas do piso. A sala está composta por

Armários: espaço onde cada criança tem o seu cabide identificado com o seu nome. No cimo do armário os pais normalmente depositam o objeto de transição da criança, brinquedos que tragam de casa, chapéu-de-chuva, os lençóis novos para as camas, entre outras. Nos cabides deixam normalmente os casacos, a mochila do pequenino/a, cachecol e a bata que pode ficar num dia para o outro. As prateleiras em baixo, também elas identificadas, destinam-se a arrumação dos sapatos que a criança trás da rua e as meias para andar na sala durante o dia.

Fraldário: O fraldário encontra-se mesmo em frente aos armários e tem visibilidade para a toda a sala, é o local de higiene de todos os meninos daquela sala. Trata-se de um espaço quadrado, com uma janela retangular no cimo que permite que entre bastante claridade, não sendo necessário ligar as luzes do local. O chão é escuro e antiderrapante, mesmo que tenha alguma zona molhada não possibilita que as crianças escorreguem e caiam. É composto por um lavatório, uma sanita, um balcão comprido, de uma ponta a outra, com janelas que faculta a visão de toda a sala. A porta de entrada, também ela, é

de vidro no meio, mesmo que tenhamos a porta fechada vimos quem está a abrir a porta, quem está nos armários e quem vai entrar pela porta da copa.

Área dos livros e jogos / gaveta dos brinquedos: Junto a parede da casa de banho, do lado da sala, temos duas áreas:

- A área dos livros e jogos;
- Gaveta dos brinquedos (animais e legos).

Área dos livros: Na área dos livros encontramos apenas livros álbum, com imagens reais sobre animais e comidas. São livros em cartão e alguns em plástico com predominância de textos curtos. No início do ano a Educadora solicitou a todos os pais, que pudessem, para contribuir com um livro para sala, visto não terem nenhum. Aos poucos os livros vão-se degradando com a exploração das crianças. Quando um amigo trás outro livro novo nos dias seguintes surge: páginas pelo chão soltas, pedaços das páginas pelo chão rasgados, capa do livro de um lado e livro noutro.

A partir destas observações efetuadas questioneei, numa das conversas com a Educadora se ela não chamava atenção das crianças para os sucedidos, se não reconstruía o livro com eles para que se apercebam o quanto os livros são importantes e como devemos preservá-los. Respondeu-me que, as vezes, mete fita-cola mas eles acabam por puxar. Dei a sugestão de quando os livros já se encontram estragados de aproveitar algumas imagens e refazer, em pano ou outro material, o livro para que observem e sintam que é algo do grupo, deles. Aceitou a minha sugestão e disse que era uma boa ideia.

Área dos jogos: No mesmo armário dos livros existe também a área dos jogos. Esta área só vi ser explorada no final do estágio, até então, nem as crianças abriam a porta para espreitar o que lá continha. Há apenas um camião em madeira, com três formas diferentes para encaixar as pecinhas correspondentes, a mão das crianças para explorar. Normalmente as crianças pegam no camião e levam para onde quiserem explorar. Os puzzles e outros jogos de encaixe estão dentro do armário e só foram utilizados no final do meu estágio com a orientação da Educadora.

Gavetas do lego e dos animais: As áreas são da altura das crianças, embora a parte de cima do armário seja maior que altura deles e se destine aos adultos. Esta área tem no cimo o rádio e, normalmente, é o local para pousar os tabuleiros com a comida.

A área dos brinquedos é prolongada de outro armário maior. Neste armário mais pequeno existe duas gavetas com brinquedos arrumados por coleções: as peças de lego pequenas e os animais. As crianças sabem sempre onde procurar e arrumar cada uma.

Mesas: Mais ao centro da sala existem duas mesas redondas e várias cadeiras pequenas proporcionais à altura das crianças. Este espaço é destinado não só as refeições como também as atividades e brincadeiras das crianças. É um espaço facilmente lavável.

Na hora das refeições o comer é transportado do refeitório e levado para a copa, situa-se entre as duas salas, depois na copa é subdividido pelas doze crianças. Na copa estão guardados todos os utensílios necessários como: colheres, pratos, tijelas da sopa, babetes, bolachas, um frigorífico com os iogurtes e leite de crianças que comem produtos diferentes, por vezes, também guardam medicamentos que seja necessário estarem num ambiente fresco, micro-ondas e uma máquina de lavar a loiça. Quando as crianças terminam de comer os utensílios utilizados são transportados para a copa e as ajudantes de limpeza lavam toda a loiça.

Área dos brinquedos: A área dos brinquedos propriamente dita trata-se de um armário com duas prateleira e duas gavetas. As duas prateleiras estão divididas por tema, uma é a prateleira das bonecas e a outra a prateleira dos carros. Nas gavetas, acontece o mesmo, uma é para os legos grandes e a outras para vários utensílios como tachos, pratos, rádio. A parte de cima também está repleta de brinquedos maiores. Para as crianças terem acesso, normalmente, apontam e nós pegamos ao colo e tiramos, mas agora para o final do estágio eles próprios procuram soluções para alcançar autonomamente os brinquedos desejados. No cimo costumam encontrar: um comboio, com várias carruagens que se monta, rodas para eles girarem, carros em madeira, entre outros.

Não existindo a possibilidade de ter na sala uma casinha de bonecas existe uma prateleira com várias bonecas. No início os bonecos eram tratados com pancadas, mandar ao ar e deixar cair, agora, têm o papel de bebés. Por vezes dava com elas, principalmente as meninas, a dar festinhas, a embalar para adormecer, tapar com as suas fraldas de pano o bebé, dar a papinha, ou seja, brincar ao faz-de-conta ou imitar as ações, comportamentos que nós adultos temos com eles próprios durante o dia-a-dia.

No final do meu estágio os blocos grandes começaram a ser um dos brinquedos mais procurados pelas crianças, assim que entravam na sala deles iam a sua procura. Curioso é que notei que com a brincadeira de colocar os blocos eles começaram a conseguir partilhar uns com os outros e brincar em grupos, o que não acontecia no início do meu estágio.

Sofás: são pequenos triângulos que estão unidos por velcro e se separam facilmente. Tem como intuito explorarem, poderem atirarem-se para lá, como sempre fazem, sem se aleijarem ao cair.

Tapete: onde quase todos os dias cantam músicas, dançam e ouvem histórias. Tal como os sofás o tapete é normalmente um dos espaços escolhidos pelas crianças para estarem sozinhas. Geralmente levam consigo um livro ou o camião de madeira.

Área da psicomotricidade: Um espaço onde sobem, descem, pulam, escorregam, caem e não se aleijam. Desperta muitos sorrisos, gargalhadas e interações entre eles.

Área de descanso das crianças: Os catres estão empilhados e arrumados num armário exterior a sala, no hall. Todas as segundas- feiras, são colocados lençóis novos, só são tirados no final da semana, se não se sujarem ou molharem ao longo da semana. Quando arrumados o lençol de cima é dobrado e posto por baixo do edredom. As crianças ficam deitadas lado a lado, encostadas as paredes, ao armário dos brinquedos e aos sofás. Os estores são geralmente todos fechados, ficando apenas a reluzir a luz que entra pelas portas.

Espaço exterior: uma varanda da sala. No período em que estive em estágio as crianças nunca saíram para o exterior, passaram sempre os dias dentro da sala até se irem embora. Algumas tardes, observei que a Educadora colocava os brinquedos do exterior dentro da sala para os pequenitos brincarem.

Neste espaço existem vários brinquedos como um balancé, um cavalo para montar, carros para serem empurrados por um adulto, triciclo. Uma área muito divertida e com espaço para as crianças brincarem livremente em segurança. Duas das paredes são de muros baixos mas têm acrílico que permite verem a rua. Não é tapado, por isso, fica com o piso antiderrapante molhado quando chove. É um espaço que oferece oportunidades de movimento e de exploração.

a) Instituição “B”

O jardim de infância fica situado em Setúbal, pertence à rede pública do Ministério da Educação. Conjuntamente com o jardim-de-infância o estabelecimento partilha o espaço com uma Escola Básica do 1ºciclo.

As salas de jardim de infância encontram-se em extremos opostos da escola, ao nível do rés-do-chão. Apesar de estarem afastadas a comunicação entre os grupos e a própria equipa pedagógica não cessam, as equipas pedagógicas promovem diversas visitas, convites e atividades entre os grupos.

Na sala de educação de infância são todos dias recebidas 25 crianças na sala 1 e 20 crianças na sala 2, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Em cada sala há uma educadora de infância e uma auxiliar de educação.

As características das salas são diferentes, enquanto a sala 1 é mais ampla e tem as casas de banho destinadas às crianças no interior da sala. A sala 2 é mais pequena e tem as casas de banho fora da sala, mais propriamente no corredor entre a sala e a sala do complemento de apoio à família, contudo beneficia de uma saída direta para o exterior.

O jardim de infância abre portas a partir das 8h para receber crianças que, «mediante comprovativo de horários dos pais e autorização por escrito» (Brochura entregue aos pais no início do ano, 2012/2013: 3) chegam mais cedo à escola permanecendo até as 8h55 na sala destinada há Componente de Apoio à Família (CAF).

A CAF é supervisionada pelas duas educadoras de infância e assegurada diariamente por três assistentes operacionais que organizam atividades lúdicas, pouco dirigidas, durante o período da hora de almoço, das 12h às 13h30, e, entre as 15h30 até as 18h30. Maior parte das atividades das crianças, neste prolongamento de horário, é: brincadeiras livres no exterior, ver filmes, fazer recortes, jogos, desenhos. Existe uma vez por mês uma reunião de CAF com as educadoras de infância, visa, sobretudo, conversar sobre casos especiais de crianças que, tenham ou estejam, com alguma/s dificuldade/s, expor as suas opiniões sobre a nova equipa externa da cozinha, as atividades que têm desenvolvido com o grupo, entre outros assuntos que divergem de reunião para reunião.

Por fim, o recreio é comum a ambas as valências existentes na escola. De um lado o espaço é cimentado e de terra batida, com um campo de futebol e de basquetebol num dos extremos do edifício, do outro lado há um parque com escorrega, balanço e uma teia para treparem. As crianças do jardim de infância desfrutam bastante destes espaços quando as condições atmosféricas assim o possibilitam, caso contrário, são acompanhadas pelas assistentes para a sala do CAF.

b) Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte cinco crianças, onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino, entre os quatro e os seis anos de idade. Maioritariamente as crianças do grupo, cerca de catorze crianças, vêm de outra instituição, oito já faziam parte do grupo do jardim de infância e, apenas, três estão pela primeira vez numa instituição. Neste grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais, no entanto, existe duas das crianças que necessitam de maior atenção por parte dos adultos. A menina com 4 anos, nova no grupo, é portadora de diabetes tipo 1. No começo a sua adaptação foi complexa porque utilizava uma bomba perfusora com cateter colocado na barriga, hoje em dia, toma insulina. O rapaz de 6 anos, é o segundo ano que está nesta sala de jardim de infância, possui um síndrome de autismo despistado desde os 2 anos. O seu desenvolvimento em todas as áreas de conteúdo tem sido crescente, apesar de, demonstrar dificuldades em expressar as suas emoções, comunicar com frases curtas e sentir –se embaraçado a resolver pequenos conflitos em que esteja integrado.

Pelas observações realizadas posso inferir que no grupo de vinte cinco crianças existiam já algumas relações de afinidade mais fortes entre algumas crianças, nomeadamente crianças que vieram de outras instituições, crianças que praticam desporto em conjunto fora da instituição e crianças que pertencem à mesma família.

c) Descrição do espaço pedagógico

A sala de jardim de infância iniciou o ano letivo com uma imagem renovada (anexo 2). As paredes foram pintadas e foi substituído todo o equipamento elétrico com a colocação de várias caixas de tomadas nas paredes, o que veio melhorar segundo a educadora de infância a qualidade de uso dos aparelhos audiovisuais.

Este ano letivo a educadora de infância decidiu colocar os móveis o mais próximo possível das paredes para que todos tenham uma visibilidade mais ampla por toda a sala. Esta nova arrumação tem também a intencionalidade de criar uma maior autonomia na exploração e no planeamento das atividades por parte das crianças. Apesar de a sala ter duas grandes janelas a claridade que passa do exterior para o espaço pedagógico é diminuto, por essa razão as luzes artificiais têm de estar sempre ligadas.

Os materiais da sala são vistos e revistos todas as semanas, nomeadamente canetas de filtro, lápis de cor e carvão a auxiliar tem sempre o cuidado de experimentar e observar se as canetas pintam e se os lápis estão afiados. De acordo, com as verbas dadas pelo Ministério da Educação todos os anos a educadora procura investir na compra de materiais que sejam extremamente necessários, especialmente em jogos com diferentes intencionalidades, material para a área das experiências/ descobertas e jogos de mesa, a fim de conseguir que todas as áreas fiquem minimamente equilibradas.

Os móveis da sala estão quase todos à altura das crianças o que faz com que os materiais também eles estejam arrumados para que as crianças visualizem e recorram a eles com autonomia, dispensando o apoio do adulto para chegar a qualquer objeto.

Relativamente à localização das áreas de atividade a educadora de infância procurou separar as áreas que necessitam de maior sossego das áreas mais agitadas. Mais próximo da porta de entrada da sala está: a área do computador, a área do desenho e escrita, a área do quadro a área das experiências/descobertas. No centro da sala está: a área das construções, a área da biblioteca e área dos jogos. No final da sala está: a área da casa, da pintura/ modelagem, área do recorte e colagem. Em cada área de atividade existe um *dossier* de registos, para que, a criança registe de forma autónoma a atividade que elaborou e a apresente em momento de grande grupo. Este registo só é feito pela criança quando ela acha que aquilo que esteve a fazer foi significativo para si.

A área do computador: situa-se na entrada da sala numa área calma. O espaço é pequeno não oferece muitas condições para colocar livros ou outro material junto às crianças. Pode ter até duas crianças de cada vez.

O computador tem como principal funcionalidade ver e pesquisar imagens, vídeos na internet ou produções realizadas pelas nossas máquinas fotográficas. Todos os dias recorremos ao computador para adquirirmos novos conhecimentos, sempre que temos

dúvidas sobre alguma coisa em especial e não encontramos nos livros disponíveis é a esta ferramenta que recorremos.

Área do quadro: no quadro podem estar duas crianças de cada vez, geralmente são sempre as meninas que frequentam este espaço. Localiza-se junto à área de desenho/escrita, o que possibilita trabalhos elaborados com os amigos que estão também na outra área. As crianças têm disponível um quadro de ardósia grande e uma antiga embalagem de plástico das bolachas em forma de argolas de chocolate com giz de várias cores. No quadro costumam desenhar livremente, criar histórias e canções a partir das suas ilustrações. No momento de grande grupo as crianças que nele estiveram a brincar apresentam ao grupo o que desenharam e em que consiste.

Área do desenho e escrita: Nesta área podem estar oito crianças ao mesmo tempo, normalmente costuma ser a área onde a educadora de infância passa mais tempo. Esta é uma área bastante rica, tem disponível muito material de qualidade e diversificado para explorarem. Tem ao seu alcance e com plena liberdade de poder utilizar canetas de filtro, lápis de cor, lápis de cera, folhas brancas, folhas de várias cores, régua, borrachas, lápis de carvão, tesouras e tantos outros materiais. Como jogos de matemática, números e letras móveis, palavras. Este último jogo, jogo das palavras, trata-se de uma caixa repleta de palavras escritas a computador com a imagem ao lado onde a criança forma as palavras com letras móveis de plástico num pequeno quadro preto. Este jogo é dos mais procurados por parte das crianças divertem-se imenso e passam muito tempo a brincar/aprender por iniciativa própria.

Área das experiências/ descobertas: Neste espaço podem estar duas crianças de cada vez e situa-se encostado à parede, de costas para todo o grupo. Os utensílios para explorarem como verdadeiros cientistas, são: lupas, binóculos, pinças, balança, livros, fita métrica, recipientes de vários tamanhos, um binóculo, tubos, funis. Têm também conchas, pedras pequenas, ímanes, mapa – mundo.

Área da biblioteca: Nesta área podem estar três crianças de cada vez. Localiza-se encostada à parede iluminadas pela luz artificial da sala. Os livros existentes na área não são direcionados para a faixa etária. São extensas narrativas preenchidas de texto com muito poucas imagens. Não há revistas, nem jornais no armário dos livros. Contudo, a educadora requisita diversas vezes livros novos para ler e acaba por deixá-los na biblioteca para consultarem.

No início do meu estágio comecei por levar um livro por semana, livros destinados para as idades de todos eles. Primeiro o livro “Nova Iorque em Pijamarama” de Michael Leblond, em seguida o livro “Jogos no Circo” de Géraldine Cosneau e o “Jogo das combinações” de Hervé Tullet. Senti que naquelas semanas eles procuravam mais aquelas áreas, gradualmente vinha um, depois o outro vinha ver o que o outro estava a fazer, depois outros apercebiam-se que eram livros novos e queriam ver e ouvir também. Todos os livros tinham muito pouco ou nenhum texto, eram livros mais direcionados para o jogo e para a imaginação. Depois acabei por deixar de levar porque entretanto deu-se início à semana da leitura e havia imensos livros novos todas as semanas, nomeadamente sobre o mar. E foi sendo sempre assim até ao final do meu estágio. No entanto, sempre tentei estar disponível para lhes contar as histórias que me pediam.

Área dos jogos: Está área situa-se no centro da sala. Na área dos jogos podem estar ao mesmo tempo seis crianças. As crianças que brincam nos jogos não variam muito, mas tem a presença quer de meninos quer de meninas. Os meninos fazem muitas construções com os blocos mais finos de encaixe, já as meninas brincam mais com os jogos de simetrias e padrões. Para além destes três materiais acima referidos existe dominós, jogos de correspondência, blocos lógicos, puzzles, jogo de somas e subtrações, jogo da memória, uma caixa repleta de animais em plástico, uma caixa com bonecos pequenos e vários objetos que fazem parte da constituição de uma casa.

Área da casa: A área da casa está situada no fundo da sala, tem um amplo espaço para as crianças criarem e brincar ao faz-de-conta. Para além de uma cozinha têm um cabide com roupas, lenços, acessórios, amostras de tecido, uma mesa redonda no centro, um fantocheiro. Ainda a nível dos materiais existe uma cama que, para além de servir de cama para as bonecas é a cama em que as crianças se deitam quando estão doentes e ficam a descansar até um familiar vir buscá-las

A área da casa é das áreas mais requisitadas principalmente pelas meninas, embora de vez em quando os meninos também vão para lá brincar. Nas brincadeiras das meninas os conflitos, por vezes, surgiam na atribuição dos graus de parentesco, umas queriam ser as mães, outras as filhas, irmãs mais velhas, cozinheira, empregada. Com os rapazes os conflitos surgiam na distribuição dos objetos faz de conta, uns queriam ter um tablet,

o outro um iphone, o outro preferia ter a playstation. Mas sozinhos sem qualquer intervenção de um adulto resolvem as suas divergências.

Área da pintura/ modelagem: A partir da área da pintura/modelagem aproximamo-nos da área da sala que recebe mais luz natural vinda do exterior. Na área da pintura podem estar duas crianças de cada vez. Têm sempre à sua disposição várias tintas, pinceis, esponjas, lápis de carvão, borrachas, carimbos, folhas brancas e um cavalete que possibilita às duas crianças pintarem juntas ao mesmo tempo.

Área de recorte e colagem: Nesta área podem estar seis crianças a explorar. É a área mais próxima das janelas. Têm ao seu alcance revistas, agrafadores com várias formas, colas para diferentes intencionalidades, folhas brancas, folhas coloridas, cartolinas, restos de tecidos, palhinhas, lãs, linhas, tesouras, lápis de carvão, canetas de filtro, bolas de esferovite, entre tantos outros materiais de desperdício. É uma área que promove a criatividade da criança.

Área das construções: A área das construções é a área mais ampla da sala. Para além, de ser a área das construções é o espaço onde o grupo se reúne em grande grupo. Nas construções existem blocos de madeira para realizarem construções e peças coloridas de encaixe para juntar umas com as outras. É neste mesmo local onde o grupo se junta para reunir em grande grupo, a fim de conversar, apresentar produções, debater, escutar histórias, fazer atividades em conjunto, cantar, jogar, etc. No fundo, este espaço é o palco, o centro da sala onde as crianças começam o dia e terminam o seu dia de componente letiva.

Área do recreio: Apesar de não ser mencionada no projeto curricular de grupo a área do recreio é uma área fundamental para o desenvolvimento das crianças, proporciona fortes oportunidades educativas. O recreio do jardim de infância da Instituição B divide-se em duas áreas distintas, um campo de futebol de cimento comum a todas as valências e um espaço com escorrega, balancé e uma teia para treparem. Nele as crianças correm, saltam, jogam à bola, apanhada, as escondidas, formam rodas, gritam, riem, choram, trocam cromos, brincam com brinquedos que trazem de casa, conversam, zangam-se, cantam, etc.

A educadora de infância revelou não utilizar nenhum modelo curricular específico mas utiliza os instrumentos do MEM para apoiar a organização da rotina diária.

No meu ponto de vista e pela experiência que tive junto deste grupo e da equipa pedagógica, sou levada a crer que rotina flui sem pressas sob as crianças, os meninos sabem que quando é para brincar, explorar, aprender têm o seu tempo e o seu espaço para o fazer. Sabem que quando cantamos a canção do arrumar é para começar arrumar. Os responsáveis do dia sabem o seu papel, embora haja algumas crianças que se esquecem e nós questionamos «quem são os responsáveis por...» ou o amigo que faz par com ele/a lembra-o/a que são eles os responsáveis, portanto têm algo para executar. A rotina flui de momento para momento de forma semelhante ao ritmo das crianças.

Capítulo III. Apresentação e interpretação da intervenção

No terceiro capítulo são apresentadas as minhas intervenções desenvolvidas nos contextos pedagógicos intervenientes no estudo. A minha intenção ao desenvolver estas intervenções centrou-se sobretudo na promoção de explorações significativas ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças. Assim como tive o cuidado de desenvolver explorações integradas com as planificações já realizadas pelas educadoras de infância cooperantes para que não existisse um desfasamento da prática pedagógica corrente.

3.1 Intervenção no contexto de creche

Ao longo das minhas observações fui apercebendo-me de como as primeiras palavras que as crianças comunicavam estavam quase sempre relacionadas com as músicas cantadas pela equipa pedagógica durante os vários momentos da rotina, a saber: no acolhimento, no tapete, na hora de lavar as mãos, lavar os dentes, arrumar os brinquedos, durante as refeições quando não existia muita confusão e em grande parte das explorações diárias. Visto a rotina diária ser repleta de várias músicas optei por organizar uma exploração com materiais diversificados que produziam diferentes sons.

Construção dos materiais

Alguns dos objetos sonoros como as maracas, a flauta, o tambor e os gizos, foram construídos por mim em casa, adaptados de ideias visualizadas na internet. A construção das maracas fez parte de um projeto desenvolvido na unidade curricular de educação musical da Licenciatura, tendo sido pertinente reaproveitá-las para esta exploração. Foram feitas com dois copos de plástico e envolvidas por linha colorida grossa, com arroz pelo lado de dentro dos copos. A flauta é feita com palhinhas vermelhas, com vários tamanhos, unidas por fita-cola. Para os guizos reaproveitei um rolo de papel pequeno e forrei com esponja e papel celofane verde e entrelacei os guizos em linha circundados por dentro do rolo de papel. O tambor foi partilhado por uma amiga que efetuou-o a partir de uma caixa de cartão grosso redonda tapado por uma radiografia, decorado com alguns pormenores em musgami.

Intencionalidades da exploração

A principal intencionalidade desta exploração foi desenvolver um ambiente livre de exploração para que desencadeasse nas crianças um sentido de descoberta face aos objetos sonoros espalhados pelos diversos espaços constituintes da sala, onde anteriormente já tinha observado sendo os locais onde a maioria das crianças gostam de estar mais tempo. Sendo espaços privilegiados por quase todas as crianças e não tendo sido construído objetos sonoros iguais quis de alguma forma observar como é que as crianças iriam partilhar entre eles os objetos sonoros.

Para que existisse diferentes sons decidi construir os objetos sonoros com materiais diversificados, isto para observar as diferentes reações das crianças durante o manuseamento dos objetos sonoros. Ou seja conhecer quais as suas manifestações quando deparadas com sons diferenciados. De igual modo escolhi e construí diferentes objetos sonoros com cores, formas, texturas e utilidades diferenciadas para observar como as crianças se apropriam dos objetos sonoros.

Introdução da exploração

Antes de a exploração ser exposta às crianças apresentei no corredor da copa os materiais que trazia à educadora, a fim de saber a sua opinião sobre a segurança dos

materiais escolhidos. Inclusive as maracas possuíam uns olhos grandes e queria confirmar junto da Educadora se deveria tirá-los ou não. Na sua opinião a educadora achou que não seria necessário visto que estavam bem colados. No entanto lembrei-me que existem crianças que levam muito os objetos a boca, sejam eles quais forem, por isso optei por retirar os olhos as maracas.

Para iniciar a atividade aproveitei a finalização do lanche da manhã para ir colocando os instrumentos espalhados pelo chão. Nomeadamente pela área de psicomotricidade, os sofás, no tapete, em cima de uma das mesas e no chão, em frente, ao armário dos brinquedos.

As crianças que foram terminando de comer a fruta e as bolachas foram diretas aos instrumentos espalhados.

Desenvolvimento da exploração

A primeira criança a ir ver o que estava ali espalhado foi o R. . Pegou numa das maracas, observou e começou a abanar com forte intensidade. Ao mesmo tempo que abanava ria-se mas, raramente, tirava o olhar do instrumento.

O T. , sentado na área de psicomotricidade, deu especial atenção aos guizos. Devagar o menino deslocou-se da mesa até a área, meio instável na sua locomoção, caindo por vezes, até ao encontro dos instrumentos. E ficou sempre com o instrumento na mão, abanando de cima para baixo.

No início algumas crianças pegaram na “flauta” e observaram com um rosto de espanto, provavelmente questionando-se do quê que seria aquilo? Não tardou muito que um deles expressa-se verbalmente a curiosidade do «que é?» o objeto. Expliquei que era uma “flauta” e demonstrei como se tocava, soprando. Das crianças que circundavam aquela área todos tentaram imitar, mas só um conseguiu soprar como demonstrei. As outras crianças acabavam sempre por soprar com a língua entre os lábios o que originava muitos “gafanhotos” para cima uns dos outros e grandes risadas.

Pela minha observação posso afirmar que o tambor foi o instrumento mais procurado/ explorado por algumas crianças do grupo. Na imagem I é possível observarmos a L., que anteriormente brincava pela sala com a sua mala em formato de

cão, a tocar o tambor com o amigo M. no chão da sala. Enquanto estas duas crianças exploravam o tambor, variando o ritmo entre sons fortes e fracos, a J. corria pela sala explorando de forma autónoma a área da psicomotricidade.

Apesar de poder afirmar que o tambor fora o objeto sonoro mais procurado pelas crianças de igual modo posso voltar a confirmar que este foi o que originou mais dificuldade de partilha. O T. , sendo o menino que ainda não se exprime verbalmente e tendo muitas dificuldades em partilhar, enquanto os amigos tocavam todos em conjunto, o T. colocava o pé no meio do tambor e, igualmente, em cima das mãos de alguns amigos. Quando esta situação aconteceu sistematicamente interferi e disse-lhe «se quiseres tocar senta-te ao lado dos amigos e toca com eles, estas aleijar as amigas» (notas de campo). Ficou a olhar para mim e depois para eles. Voltei a reforçar que havia espaço, podia sentar-se com os amigos. Mas acabou por sentar-se perto de mim e esperar que os amigos, provavelmente, saíssem para depois ficar com o tambor sozinho. Para reforçar o que acabei de dizer a imagem II demonstra o comportamento do T. ao conseguir ficar com o tambor só para si. Ao contrário dos outros amigos o T. ao invés de utilizá-lo para tocar incutiu-lhe uma nova funcionalidade como é possível vermos na imagem decidiu encostar-se a ele sentado sob as suas próprias pernas e apoiar as suas mãos no cimo do tambor para deitar em seguida a sua cabeça. Desta forma o tambor ganhou uma nova função como encosto para descansar.

Entretanto como os materiais dos objetos sonoros foram-se danificando resolvi retirá-los para que nenhuma criança viesse a aleijar-se. Cheguei a conclusão, que os materiais utilizados para construir os objetos sonoros foram demasiado moles para aquelas idades. A “flauta” ficou sem fita-cola e as maracas amachucadas e com a linha puxada. E para que nenhuma criança se aleijasse, com as palhinhas soltas ou com o plástico dos copos das maracas rasgado, retirei os objetos que inclusive já não estavam a ser usados. O tambor foi o instrumento central das diversões deles. Serviu para:

- Tocar;
- Sentar;
- Colocar a cabeça;
- Colocar os pés deitado;
- Colocarem-se em pé, em cima dele.

Denota-se que para eles este objeto não foi unicamente, só e apenas um objeto sonoro provavelmente alguns nem assimilaram que era um objeto sonoro semelhante a um tambor.

Descobertas

Nesta atividade embora todos tenham explorado os objetos sonoros, o tempo que vivenciaram com eles foi de diferente forma. Enquanto uns brincaram e foram eles que decidiram que a exploração acabara, outros, observaram, brincaram mas optaram por ir brincar com outros brinquedos ou, simplesmente, ficar ali perto dos amigos com outros divertimentos.

Como esta exploração foi livre e não dirigida, a minha intenção primordial era que eles explorassem, brincassem livremente e com aqueles materiais demonstrassem o que significava para eles.

A exploração não foi bem concebida pela minha falha na escolha de materiais, mas mesmo assim eles exploraram e despenderam muito do seu tempo no tambor dando-lhe diferentes finalidades. No início foi só um objeto sonoro para tocar sem eu dizer nada, mas quando o M. se colocou em pé em cima dele, as outras crianças de forma espontânea entregaram-lhe diferentes fins.

Provavelmente, alguns entenderam as intencionalidades daqueles objetos sonoros mas outros, pela minha observação penso que não. Embora eu tenha achado graça as descobertas e interpretações que alguns deram aos objetos sonoros, suspeito que as aprendizagens foram superficiais, não houve, possivelmente, um contributo para o processo de acomodação.

No período em que realizei esta exploração a maior parte das crianças encontrava-se na fase da holófrase, onde utilizam apenas uma palavra solta que tem como finalidade o «sentido de uma frase» (Rigolet, 2000: p.59). A partir da «entoação, dos gestos, da mimica, da postura e da ajuda de todo o contexto extralinguístico (...)» (idem) é que nós adultos entendemos o que querem transmitir e o que estão a sentir.

Uma das maiores dificuldades que observará fora a partilha entre as crianças. Através desta exploração foi visível a necessidade que eles têm em demonstrar o que estão a sentir e que não querem dar o objeto ao amigo. Visto que ainda estão nesta fase

de uma palavra solta e do jargão, que muitas vezes passa por dizerem apenas o seu nome ou «meu», a comunicação entre pares maioritariamente das vezes passa a empurrões, mordidelas, chapadas e choro.

A M. sendo a menina mais velha, já utiliza expressões como «que é?», onde «o sentido do enunciado é mais evidente porque não é preciso que o receptor desta produção estabeleça relação semântica entre as duas holófrases para chegar a interpretação da mensagem (...)» (idem: 62).

Já é capaz de resolver um pequeno conflito quando o outro lhe bate, ela diz «T. não...» como aconteceu na situação em que o T. metia o pé em cima do tambor e pisava-lhe a mão. O contrário já não aconteceu com outras duas crianças que ele estava aleijar, expressavam apenas o sinal de dor «hmmmm» e choravam ao mesmo tempo que procuravam alguém para ajuda.

Interpretei desta primeira intervenção pedagógica que a minha escolha de materiais não tinha sido a melhor para esta faixa etária, por isso, resolvi repetir a exploração com outro material, todavia com as mesmas intencionalidades pedagógicas subjacentes à primeira intervenção.

Construção dos objetos sonoros

Em cinco garrafas de água pequenas coloquei arroz, massa, flocos de cereais e algodão e pedaços de guardanapo. Na quinta garrafa de água pequena verde não coloquei nada.

Introdução da exploração

A introdução à exploração foi efetuada da mesma forma que apliquei a primeira vez. Distribui as garrafas pelos mesmos espaços da sala e, igualmente, no mesmo período depois do lanche da manhã. E, por fim, coloquei um c.d de Ana Maria Ferrão e Paulo Ferreira Rodrigues – Sementes de música para bebés e crianças.

Desenvolvimento da exploração

Mais uma vez o R. foi o primeiro a ir explorar, pegou na garrafa, com massa lá dentro e abanou-a para cima e para baixo. Em seguida, pegou na garrafa vazia e disse: «não tem», agitando-a. Pousou-a no chão e não lhe tocou mais. Procurou uma nova

garrafa e neste caso escolheu a garrafa de arroz. Andou todo satisfeito até a hora de almoço a tocar as duas ao mesmo tempo.

A L. seguiu o R. para ver o que estava disposto pela sala acabando por escolher apenas a garrafa que continha cereais e juntos sentaram-se na área de psicomotricidade. No entanto, como é possível analisarmos na imagem III, cada um escolheu formas de explorar diferentes enquanto o R. manteve-se sempre a tocar com a garrafa de massa na garrafa de arroz a L. depois de abanar várias vezes a garrafa demonstrou maior interesse em tentar descobrir como é que abria a tampa da garrafa para tirar o seu conteúdo. Sendo esta uma exploração livre e não observando qualquer perigo para a criança deixei a L. abrir a garrafa esperando expectante qual seria ação da criança depois da garrafa aberta. Acabando por conseguir autonomamente abrir a garrafa começa calmamente a tirar os cereais para fora da garrafa e coloca um a um dentro da garrafa, várias vezes. Só deixou de explorar a garrafa quando a R. lhe esticou a mão para ela lhe dar. Terminou por ir buscar um boneco e ficou perto de nós a brincar sem nunca transmitir algum descontentamento pela amiga estar agora ela a brincar com a garrafa. Na imagem III é ainda perceptível identificarmos uma criança sentada junto do R. e da L. com a mão esquerda na boca e mão direita a segurar uma garrafa com papelinhos dobrados dentro dela. Esta criança encontrava-se sozinha na mesa a chorar e eu incentivei-o para vir para junto de nós. Ao sentar-se perto dos amigos interessou-se pela garrafa que tinha algodão e pedaços de guardanapos o que o fez distrair-se e deixar de chorar por alguns momentos. Observou atentamente a garrafa agitando-a para ouvir o som, mas pouco ouviria. Por momentos conseguiu acalmar-se e brincar, mas não tardou a começar a chorar e a chamar pela mamã.

A L. que até, então, tinha estado sentada a ver livros, veio para junto de mim e do R. na área do tapete onde ainda explorávamos as garrafas sonoras. Com a minha ajuda fomos pedindo aos amigos para partilhar as garrafas, que, em seguida, as devolveria de novo. Rapidamente as garrafas todas passaram-lhe pelas mãos e identificou o que lá continha, «massa, arroz e xixa» (notas de campo).

A garrafa vazia acabou por ser a que mais lhe despertou curiosidade pois assim que reparou que esta não imitia som disse, «não faz». Pediu para tirar a tampa branca e pegou pela zona do gargalo e usou-a como fosse um binóculo, repetiu a mesma ação com as outras garrafas como é possível vermos na imagem IV. Atrás das suas

identificações e explorações o R. repetiu «massa» e «arroz» e também ele brincou com as suas garrafas ao “binoculo”. Espreitou pelo gargalo da garrafa e dizia «ver Saa» (L, notas de campo)

Por fim, ficou a L. e o R. a brincar até ao fim com as garrafas até ser hora da higiene.

Descobertas

Inicialmente duas crianças que tiveram curiosidade vieram ver o que estava ali acontecer. Interpretei pela minha observação que, provavelmente, nem todos entenderam a intencionalidade das garrafas. Se alguns tocaram de várias formas com a garrafa (para cima, para baixo, com a garrafa na diagonal e de lado), outrora outras crianças escolheram tentar retirar o conteúdo da garrafa e brincar com ele, tal como, deram uma nova vida à garrafa, como ser aproveitado para um “binoculo”.

Mais uma vez nem todas as minhas perspetivas iniciais com a realização desta exploração foram interpretadas pelas crianças e poucos foram os que se interessaram realmente pelas garrafas. Ao contrário da exploração com os objetos musicais em que as crianças se encontravam num período ainda da holófrase, agora já existe crianças que conseguem em duas palavras expressar o que vêm, o que pretendem, o que gostam e não gostam. Facilmente para o adulto entende o que a criança expressa e necessita.

Com esta repetição da exploração, com materiais mais adequados a suas faixas etárias, e com a expansão verbal, em que eles se encontram, conquistei um maior número de descobertas linguísticas. Se na outra exploração a partilha foi mais complexa, desta vez com a comunicação entre pares foi mais fácil. Não houve da minha parte uma maior preocupação em me intrometer para mediar os conflitos de duas crianças quererem o mesmo objeto. Para exemplificar, a R. quando se aproximou para ver o quê que os amigos estavam a fazer e quis a garrafa que a L. tinha, esticou a mão e disse «dá N.». A L. ao olhar para ela ficou hesitante, mas quando olhou de novo para a amiga esta sorriu-lhe e manteve-se com o braço esticado e acabou por lhe dar.

O pormenor das garrafas serem transparentes e permitirem às crianças observarem o que está lá dentro, despoletou o interesse de uma das meninas em identificar tudo o que estava à vista, «arroz, massa e xixa» (L. , notas de campo). Embora a «xixa», denominação empregue pela menina à carne, nesta situação em concreto a menina

designou os flocos de cereais como «xiça», talvez por serem da mesma cor. Com a sua identificação permitiu que o R. repetisse o que ela tinha dito, mas quando lhe perguntei qual era a garrafa que tinha arroz, não me respondeu. Reforcei ao questionar onde estava a massa e também não obtive resposta.

3.2 Intervenção no contexto de jardim de infância

A ideia de desenvolver um projeto de intervenção no âmbito da expressão musical foi atempadamente planificado (Anexo 4) e articulado com todas as atividades já conhecidas e planificadas pela educadora, assim como, tendo em conta os conhecimentos e gostos das crianças.

O projeto de expressão musical veio da sucessão de uma ideia sugerida por uma criança no início do 2º período, com a pintura de uma tela inspirada pelo poema «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Reis (Anexo 5). O mesmo poema foi o ponto de partida para a criação de um teatro, inventado e estruturado pelo grupo, assente no movimento e no som.

Desenvolvimento do processo de criação do teatro

Primeira abordagem

Para introduzir a realização de um teatro musical resolvi ler a estória do «Nadadorzinho» de Leo Lionni. Escolhi esta estória para levar as crianças a pensar sobre a relevância do trabalho em grupo ou em equipa, quais as consequências positivas de trabalharmos todos em prol do mesmo objetivo. No fim de ler a estória e deixá-los fazer os seus comentários lancei a pergunta ao grupo «o que é para eles trabalhar em equipa?» (notas de campo) obtive rapidamente respostas como:

R. «é ajudar os outros»

M. «é fazer coisas em conjunto» (notas de campo).

A partir dos testemunhos deles expliquei-lhes que tinha uma sugestão para lhes propor após terminarmos a pintura da tela. Foi então que sugeri, apesar de saber que era já a vontade de alguns, realizarmos em conjunto um teatro musical do poema «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Reis. Mas antes de começarmos a ter ideias expliquei-

lhes que neste teatro iríamos cantar músicas escolhidas por eles em que o tema fosse direcionado para o mar. Rapidamente começaram a levantar a mão e a cantar músicas conhecidas do seu repertório musical. Assim que escolhidas as músicas as duas músicas que iriam integrar o teatro musical foi altura de dividirmo-nos por grupos a fim de delinearmos quem iria ser peixe ou barco e começar a construir os fatos para os peixes.

2º dia

No segundo dia organizamos com as crianças os fatos de cada um, discutir os movimentos e sons de cada um, escrever partes do poema «Pintor Marinheiro» para levar para casa para os familiares ajudarem na memorização, discutir em grande grupo quem queriam convidar, como iriam elaborar os convites e realizar um pequeno ensaio com o grupo de doze crianças que formavam o barco.

Visto que durante a quinta feira e sexta feira tinha aulas na ESE delineamos em equipa o que a educadora e a auxiliar podiam adiantar com cada criança para que na segunda feira quando voltasse alguns dos fatos já estivessem elaborados e pudéssemos fazer o primeiro ensaio dos peixinhos com a sua música e os seus movimentos.

3º dia

No terceiro dia de preparação do projeto de intervenção as crianças que iriam representar um peixe à sua escolha terminaram os fatos com a auxiliar de educação. Com a educadora esteve duas crianças a reescrever de uma folha o convite elaborado para os padrinhos e para os amigos da sala azul no computador, como é possível vermos na imagem V o convite realizado por elas onde consta o seguinte texto,

«Olá amigos da sala azul, vimos convidar-vos para assistirem ao nosso teatro musical, «Pintor Marinheiro». Realiza-se na quarta feira de manhã pelas 10:30 horas. Contamos convosco. Até lá. Sala Verde»

acompanhado de uma ilustração de acordo com o título do teatro musical.

Comigo esteve o menino que representou o pintor marinheiro. Inicialmente era para ser o M. a personagem principal do poema mas entretanto a criança nesta semana ficou doente e necessitou de se ausentar do jardim de infância. Desta forma em reflexão com

a educadora escolhemos o T. para o papel de pintor marinho. A criança encarou o convite para representar a personagem principal com enorme entusiasmo. Durante os três dias fomos ensaiando os excertos do poema que ele precisava de memorizar em pequenos períodos da manhã e da tarde.

Para o apoiar decidi propor-lhe desenhar à sua vontade as frases do poema. Não sabendo se resultaria ou não o T. empenhou-se de tal forma que quando olhava para o papel com os desenhos esquematizados à sua maneira, parecia que estava a ler o poema. Utilizou esta estratégia para durante o teatro declamar o poema sem qualquer esquecimento.

Terminados os fatos comecei por ensaiar com o grupo dos peixinhos as entradas e saídas, os movimentos de cada um, a música que cada grupo de três peixinhos canta e o deslocamento pelo espaço de atuação como é possível recordar na imagem VI onde consta o primeiro grupo de peixinhos a sair da casa de banho, onde ficam escondidos até entrarem em cena, são eles uma baleia azul, um tubarão e o peixe agulha.

A auxiliar de educação teve um papel importantíssimo, apoiou-me imenso na organização das crianças a saírem em pequenos grupos para o espaço central onde decorreria o teatro. Para apoiar-nos elaborei um guião (Anexo 6) para que todas soubéssemos e estivéssemos preparadas para os diferentes momentos da atuação.

Quando observei que a auxiliar já estava familiarizada com os diversos momentos, os meninos já sabiam os movimentos e os sons que iam reproduzir dos seus animais aquáticos escolhidos, sabiam a canção que tinham de cantar decidi dar início aos ensaios em conjunto.

Ainda no desenvolver de todo este processo de apoio para com as crianças foram brotando ideias de construir o cenário. A educadora lembrou-se que tinha um enorme pano azul e que podíamos utilizar para ser o espaço delineador do mar. A auxiliar também recordou que havia redes de pescadores guardadas na escola. Houve um espírito de interajuda fortíssimo e importantíssimo, para que esta produção fosse especial e que todas terminássemos com a certeza de que tínhamos retirado dela aprendizagens significativas.

Do decorrer dos ensaios as crianças demonstram alguma dificuldade em articular o movimento com o cantar. Com o apoio de todas nós, relembrando individualmente

durante o ensaio através da linguagem verbal e não-verbal, a canção e o movimento de cada um. Relembro-me que nos últimos ensaios as crianças mais atentas já chamavam à atenção dos amigos mais distraídos, sussurrando-lhes: «canta a música», «olha o movimento» (notas de campo, 28 de Maio).

Com enorme fluidez as crianças realizaram os ensaios e estavam prontas para apresentar o teatro sem qualquer constrangimento.

O grande dia

No grande dia da apresentação, dia 29 de Maio, as crianças chegavam à sala com enorme entusiasmo, eufóricas, só queriam ensaiar. Os pais de algumas crianças de manhã partilhavam a rir que ela/e passaram o período do pequeno-almoço a dizer que era o dia do teatro e tinha que levar uma camisola ou t-shirt branca porque iam ser o barco. Recordo-me que o pai do J. até ficou escondido num pilar do recreio a ver o filho a ensaiar na sala.

Nessa manhã decidi ir ainda mais cedo para quando as crianças chegassem à sala já estar os elementos do cenário (pano azul, uma cadeira, redes de pesca, conchas, pinceis, paleta e a tela) espalhados. Assim logo que todo o grupo estivesse presente podíamos fazer um ou dois ensaios gerais como é possível visualizar na imagem VI onde o grupo todo de crianças da sala verde dividida num grupo de peixinhos, num grupo que forma o barco e o pintor marinheiro como personagem central da peça musical que demonstra no final da peça a pintura da tela elaborada em pequenos grupos de crianças citando em conjunto o final do poema «Pintor Marinheiro»,

«Então? E “boa viagem”/Não me querem desejar?/ Adeus, até qualquer dia!/ Não sei quando hei-de voltar/ Mas tenho quase a certeza/ De que me irás esperar/ Para veres as coisas bonitas/ Que andei por lá a pintar».

Recebemos em primeiro lugar os padrinhos e as madrinhas que acharam imensa graça aos afilhados/as terem-se vestido a rigor e imitado com gestos e sons os animais escolhidos. No final da apresentação quiseram identificar cada peixe que as crianças representaram.

Em seguida, recebemos a sala azul que também adorou o teatro dos amigos, ao ponto de quando chegaram a sala deles também perguntaram quando é que iam fazer

um teatro. Também eles tiveram a iniciativa de identificar os peixes, dizer que os meninos de branco eram um barco e o T. era o pintor marinho.

No final de ambas as apresentações li com o grupo o poema para o público convidado. Quando não é para meu espanto que todos eles sabiam o poema do princípio ao fim.

Reflexão

Esta foi uma produção que apesar de ter começado menos bem acabou muitíssimo bem. Aprendi que devo pedir apoio e não ter vergonha de o solicitar, porque só assim aprendemos e crescemos como pessoas e como profissionais. Durante a abordagem ao teatro tive dificuldades na gestão do grupo e senti muitas dificuldades em fazer-me escutar e fazer escutar crianças que queriam participar na organização do teatro. Apercebi-me que a planificação que anteriormente tinha estruturado não estava correta. Embora tendo estado sempre segura e pensar que iria conseguir, tal como a educadora é capaz, desencadear uma linha de ideias com enorme fluidez por parte das crianças acabei por prolongar demasiado a atividade e perder o grupo, tendo sido necessário a educadora intervir e dividir em pequenos grupos pelas áreas de atividades da sala. Senti uma enorme sensação de fracasso, de incapacidade em dinamizar uma atividade em grande grupo e, claro, dúvidas se era ou não capaz de ser educadora.

Passado o momento de maior inquietação reconheci que o dia de abordagem ao projeto de intervenção no âmbito da expressão musical não tinha sido tão complexo como o defini inicialmente. Num momento de reflexão com a educadora podemos encontrar os pontos fulcrais que preciso de ter atenção para poder progredir:

- Ter sempre estratégias preparadas para além da planificação;
- Atividades mais curtas;
- Transmitir aos pais os recados que foram conversados com as crianças no mesmo dia;
- Trabalho de equipa.

Reconheço que o trabalho em equipa é importante e confesso que não me senti muito a vontade, embora me tenham colocado, no papel de educadora e rever os outros dois elementos da equipa agora também eles revertidos a minhas auxiliares. Com o passar do dia de inversão de papéis senti-me mais à vontade e apoiada tanto pela educadora como pela auxiliar da sala. Eu senti que a equipa pedagógica estava ali para

me apoiar mas não fui capaz de inverter o papel de estagiária a educadora, tenho consciência que me prejudiquei ou trabalhei menos bem.

Envolver as famílias no processo de aprendizagem e no dia-a-dia na instituição é tão importante para que as famílias entendam e estejam a par do que se passa como para que sintam a união da equipa em volta dos seus educandos.

Capítulo IV. Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista

Neste capítulo do Projeto de Investigação é dado a conhecer a análise ao discurso da entrevistada, educadora de infância de creche, a fim de estabelecer uma triangulação entre as observações efetuadas, as minhas notas de campo e as suas conceções e pontos de vista sobre a música na educação de infância. Não podendo ter sido desenvolvida a entrevista com a educadora de infância do contexto de jardim de infância estará presente uma narrativa desenvolvida sob as minhas observações efetuadas ao longo da minha participação no contexto pedagógico e sob as informações descritas no projeto curricular de grupo.

Esta análise reflexiva pretende cruzar as referências teóricas estudadas, as observações realizadas e a minha interpretação da narrativa produzida pela educadora de infância de jardim de infância na entrevista enviada por email.

4.1 Educadora de infância do contexto pedagógico em creche

- Profissionalidade

Ao questionar a educadora de infância (Anexo 7) sobre o seu percurso profissional tive como principais objetivos conhecer o seu percurso até aos dias de hoje e conhecer a sua motivação que a fez enveredar pela área de educação de infância. Pelas suas respostas (Anexo 8) levou-me a crer que desde sempre a educadora de infância procurou estar envolvida no mundo da educação de infância pois *«Desde os meus quinze anos que dava catequese e fazia voluntariado todos os anos no verão, com as crianças do Centro Paroquial. Sempre tive prazer em transmitir o que sei / ensinar»*.

Denota-se ao longo da sua entrevista que a educadora procurou ao longo da sua carreira continuar a estudar tanto na área de educação de infância como em áreas paralelas à educação. Efetivamente ao longo dos 17 anos de educadora já realizou um «*Curso Complemento de Formação (licenciatura) no instituto piaget há 3 anos atrás, e há depois anos atrás fiz uma pós graduação em educação expressiva*». A acrescentar à sua formação a educadora estudou «*flauta de bisel na Academia de Amadores de Música*» e há quatro anos decidiu aprofundar os seus conhecimentos na área da «*história da música*».

É perceptível apercebermo-nos de imediato, pelas respostas dadas às perguntas que visam conhecer o percurso profissional e as motivações intrínsecas de seguir a profissão de educadora, que a música na vida pessoal e profissional da educadora ultrapassa apenas a mera curiosidade, creio que poderei afirmar que a música é uma paixão na sua vida. Ainda antes de escolher a área profissional a educadora em pequena já tinha aprendido a tocar «*órgão*», com o percurso que nesta entrevista apresenta demonstra que o seu interesse e gosto pela música vem de muito cedo.

Quando na introdução afirmei «A atmosfera da sala era repleta de música» (p.10) poderei assim confirmar, tendo em conta as várias respostas dadas ao longo da entrevista, que a música é um recurso privilegiado na vida pessoal e profissional da mesma. Quando interroga e exclama logo em seguida à sua própria questão «*Na minha vida? A música está SEMPRE presente!*» a educadora leva a crer que a música é parte da sua vida, ainda mais a frente na entrevista volta a reforçar com o uso de uma comparação que se na sua vida não existisse som esta seria como viver numa vida a «*preto e branco*».

- Conceção da música na educação de infância

Para além de a música ter toda esta conotação na sua vida a educadora partilha e articula esta paixão com as crianças, «*Para mim a música é imprescindível na educação de infância*». É imprescindível porque, ainda na sua linha de pensamento, esta arte quando desenvolvida na educação de infância tem a capacidade de «*(...) chegar mais profundamente ao interior de cada um. A música tem um poder místico, que nos faz ficar mais atentos, mais concentrados e perceber melhor. Tem poder sobre os nossos estados de espírito (...)*». Durante o meu percurso no seu contexto pedagógico pude vivenciar explorações integradas no âmbito da expressão musical, por exemplo numa

das manhãs de Dezembro a educadora levou consigo uma guitarra, instrumento musical que começara a aprender a tocar há pouco tempo, para partilhar com as crianças algumas músicas que tinha aprendido recentemente nas aulas de guitarra e com uma estagiária que anteriormente desenvolveu o seu estágio nesta instituição. Algumas das crianças do grupo ao observarem a guitarra suscitou-lhes a curiosidade de tocar nas cordas e bater na guitarra, ao qual a educadora procedeu de imediato a apresentação do instrumento musical e deu a oportunidade de cada criança à sua vez de tocar/ explorar o instrumento de forma às crianças conhecerem como devemos tocar na guitarra e não danificá-la. Cada um, de acordo com a sua personalidade, tocou/explorou o instrumento, ora se uns eram mais curiosos e batiam de imediato com a mão aberta na guitarra ou puxavam as cordas, outros quando chegava a sua vez de ir conhecer o instrumento primeiro observavam de perto, depois com o seu devido ritmo chegavam mais perto e colocavam um dedo na corda e caso imitisse algum som olhavam de imediato para a educadora ou esboçavam um sorriso de, provavelmente, satisfação e concretização. A postura da educadora durante esta exploração fora sempre muito aberta, sentada com os meninos ao seu redor acompanhada por mim e pela assistente da sala, manteve sempre uma atitude calma, respeitosa pelos ritmos de cada criança para se apropriarem do instrumento e cuidadosa para transmitir às crianças mais curiosas como se mexe e toca guitarra.

Em seguida deste momento de exploração a educadora tocou algumas músicas de Natal, das quais iriam ser tocadas na festa de Natal para as famílias das crianças da Instituição, que pouco a pouco, fez com que as crianças se levantassem e encostassem-se a janela a dançar e a cantar todos juntos como fosse um coro.

- Prática pedagógica

O currículo seguido pela educadora de infância trata-se do High Scope e neste modelo pedagógico a música é um domínio apelativo para o desenvolvimento de experiências em torno de músicas e movimentos em grande grupo. As educadoras deste modelo recorrem a música como instrumento lúdico, expressivo, para estreitar relações com a criança no tempo dos cuidados corporais, de comer, dormir. A prática da educadora de creche vai inteiramente ao encontro do que os teóricos Post e Weikart (2011) demonstram nas suas narrativas em que «cantar e fazer movimentos com as crianças no tempo de grupo dá-lhes oportunidade de explorarem o movimento,

construírem um repertório de canções e rimas em comum e de experimentarem batimentos ritmados» (p.287). A prática da educadora assenta na prática descrita pelos autores (2011) tendo um caráter positivo onde a criança estabelece segurança, confiança, autonomia, iniciativa e auto- confiança consigo mesma.

Tendo em conta as observações efetuadas ao longo dos dias de estágio pude entender como a expressão musical é empregue segundo uma aprendizagem ativa, subjacente ao modelo curricular High / Scope. Além de ser invocada para fins lúdicos, a música é também utilizada para suavizar as mudanças de rotina

«para arrumar os brinquedos existe uma música, para lavar as mãos existe outra, enquanto eles comem existe sempre um cd a tocar, durante a manhã têm o rádio sintonizado numa estação de rádio até por volta das 9h e despedem-se das crianças ao final do dia com uma música. Tanto na hora de comer, como durante o dia só existe músicas infantis a tocar se o ambiente envolvente assim o proporcionar, caso contrário o som agradável transforma-se em ruído como pano de fundo» (Primeira reflexão cooperada com a educadora de infância, Outubro de 2012).

Tal como a educadora assinala na entrevista a música é recorrida na sua prática com a função de ajudar a «*Arrumar, descer as escadas agarrados ao corrimão, momentos de higiene... Como em momentos de acolhimento da manhã (...)*» Por outro lado a música é promovida de forma sensorial e motora como é possível ser observado na Imagem VIII onde decorre um momento de grande grupo na parte da manhã ao qual a educadora recorreu ao livro e cd «*As Estações do Ano*» de Fernando Paulo Gomes para promover uma exploração de canções enquadradas com o tema do Inverno. Desta interação entre a criança, música e equipa resultou com todos em pé de mãos dadas a cantar músicas e a dançar em grupo junto há grande janela do exterior, dando a parecer um coro onde a educadora teria o papel de maestrina.

Há por sua vez «*momentos mais estruturados como "aulas" de música, onde se trabalham conceitos musicais de ritmos, ou exploração de instrumentos. Também coloco musica mais calma geralmente clássica quando estão a pintar, para criar um ambiente descontraído e que ajude à interioridade*». Os gostos e solicitações por parte das crianças são tidas em conta pois quando me encontrava em contexto de estágio vivenciei variadas vezes as crianças a pedirem ou que cantássemos para eles a música

que eles tentavam transmitir muitas vezes com o recurso a uma onomatopeia para identificar a música desejada, recordo-me da L. quando queria que cantássemos a música da “Quinta do tio Manel” dizia «*mu, mu, mu*» (notas de campo, 11.12.2012), ou então para que colocássemos um cd. Na entrevista a educadora invoca a participação das crianças na «*área com instrumentos musicais, que quando as crianças pedem, podem explorar, e as vezes também pedem música para dançar ou estar a ouvir quando estão a brincar, e nós colocamos*».

Naturalmente através da comunicação ou expressão dos gostos e necessidades das crianças podemos ter em conta para explorações futuras, provavelmente poderão ser mais significativas para a criança, o reportório musical mais requerido e as atividades desenvolvidas autonomamente por eles como o dançar, cantar para poder deste modo articular a música com todas as outras áreas do saber. Na entrevista elaborada à educadora esta expressa-nos que «*A música pode-se integrar em todas as áreas. Pois podemos cantar qualquer tema para consolidar o que foi feito/visto/explorado. Tudo pode ficar mais consolidado quando no fim se cria uma música e se canta*». Estas afirmações vão ao encontro do que expressei na introdução quando disse «(...) as expressões artísticas nos contextos da primeira e da segunda infância estão de certo modo muito restringidas à pintura e ao cantar canções simplesmente (...) isto porque na minha opinião pessoal e de acordo com Amado (1999), já anteriormente citado neste relatório, será importante para a criança escutar a música mas também «[aprender] a escutá-la com prazer e espírito critico» (p.13) não deixando para trás a reflexão e exteriorização do que a música significa para a criança. Por tanto segundo as palavras da educadora de infância só levada a querer que a música faz parte do quotidiano da criança como instrumento de apoio na transição dos vários momentos da rotina, tal como recurso para consolidar uma exploração e não como meio para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para organizar uma rotina diária segura para a criança é necessário que a equipa funcione em união de ideias. Todos sabemos que trabalhar em equipa, seja qual for a profissão, é sempre de algum modo complexo mas é importante reter as diversas opiniões de cada membro e discutir as melhores estratégias que poderão ser desenvolvidas junto das crianças. Quando questionada pela relevância do trabalho de equipa para a elaboração de explorações ou projetos no âmbito da temática a educadora afirma que «em equipa tanto posso ajudar as minhas colegas, como ser ajudada por elas

com novas ideias ou diferentes, originais e criativas que me enriqueçam na minha prática e na sua prática». E realmente durante o tempo de estágio neste contexto pedagógico pude assistir a quase todas as reuniões que ocorreram entre educadoras e, inclusive, sempre com a presença da coordenadora. Também diversas vezes na copa durante a hora da sesta a equipa pedagógica da sala num momento totalmente informal sentava-se por vezes a realizar trabalhos manuais para as atividades futuras conversava diariamente sobre momentos ocorridos durante o dia. Como este mesmo local interliga as duas salas de creche ambas as equipas têm elementos sempre presentes para vigiar a hora da sesta das crianças e por isso nesse mesmo momento para além de se dividir entre conversas em tom baixo sobre as peripécias das vidas pessoais de cada uma também nestes momentos se partilhavam ideias, novidades, sugestões, planificações para desenvolver em conjunto entre as duas equipas ou simplesmente para uma das equipas desenvolver com o seu respetivo grupo. Como este mesmo modelo pedagógico defende «embora cada membro tenha as suas preferências e o seu modo próprio de trabalhar, o facto de nos centrarmos no curriculum proporciona uma base para construir a coesão da equipa» (Buckleitner, Freeman, Greende, 1996: p.190).

Uma equipa coesa transmite às famílias uma maior segurança e para isso também o trabalho desenvolvido durante as horas letivas que as crianças passam na instituição deve ter visibilidade para as suas famílias e amigos, para a comunidade envolvente e para as próprias crianças. A esta questão, como é o trabalho desenvolvido em sala partilhado, a educadora aponta como meios as novas tecnologias «Filmo e fotografo as atividades e logo que possa envio aos pais as fotos e filmes. Também temos atualmente um blog da instituição que é atualizado com atividades mensais e que os pais podem consultar» e para além disso existem os placards em sala onde são expostos as explorações realizados pelas crianças. Com as afirmações dadas pela educadora de infância e com a minha observação ao longo do estágio sou levada a crer que a partilha é essencialmente mais dirigida às famílias das crianças. O facto é que ao darmos visibilidade do trabalho desenvolvido em sala e na própria instituição à restante comunidade podemos assim estreitar laços com os e outros parceiros educativos e tomar consciência da qualidade de ensino a ser desenvolvida. Gonçalves (2008) diz-nos que «A existência de abertura ao convívio e troca de informações entre a comunidade, os pais e os educadores, é uma das condições para o estreitamento das relações com as famílias e outros parceiros educativos» (p.51).

- Avaliação

Quando coloquei no corpo desta entrevista uma questão relacionada com a avaliação que a educadora fazia do seu próprio trabalho pretendia assim que esta realiza-se uma reflexão em torno da sua prática pedagógica no âmbito da temática trabalhada neste projeto de investigação. Isto para conhecer quais as técnicas e instrumentos que a educadora recorre habitualmente para avaliar a sua própria ação pedagógica.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) a avaliação é considerada como uma atividade educativa que pode ser realizada no seio do grupo com as próprias crianças para que «(...) a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança» (p.27). De forma a reforçar a importância que a avaliação do desempenho do educador tem também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância nos explica que avaliar a sua própria prática é uma função do educador,

«Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo» (Decreto- lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Ponto III, alínea C).

Provavelmente por esta entrevista ter sido realizada por email a educadora pode não ter compreendido o verdadeiro sentido da questão. Contudo analisando a sua resposta à luz da pergunta colocada a educadora remete-se para uma avaliação dirigida ao sucessivo progresso das crianças face as canções trabalhadas em contexto de sala, assim como a continuidade que estas aprendizagens alcançam para além do contexto pedagógico em sala. Ou seja, espera de algum modo um «feedback», como assim designa na sua resposta, por parte dos pais com a intencionalidade de compreender se o que é partilhado em sala é repercutido e dado continuidade em casa com as suas famílias. A postura que a educadora coloca ao procurar nos pais um apoio vai de total encontro ao que o modelo pedagógico High/ Scope, já anteriormente referido como sendo o modelo pedagógico que a educadora utiliza como base para a construção do seu currículo,

defende. Para este modelo os pais são encarados como os primeiros professores ou educadores dos filhos, mais são vistos como sendo «os primeiros adultos a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças. O lar é o primeiro ambiente de aprendizagem com que a criança contacta» (Olmsted e Jacobson, 1996: p.238). Por isso a educadora frisa na sua resposta que o «que eles aprendem demonstram em casa e nós porque temos uma estreita relação com as famílias vimos a saber através dos pais o que eles vão aprendendo e transmitindo em casa».

Ainda no âmbito da temática da avaliação a educadora de infância do contexto de creche acrescenta que as suas maiores dificuldades encontram-se na criação de novas ideias a serem desenvolvidas para colocar em prática. Para isso considera bastante relevante a «formação continua como forma a não estagnar nos conhecimentos, e superar as minhas dificuldades e limitações».

4.2 Educadora de infância do contexto pedagógico em jardim de infância

Apesar de não ter sido possível o desenvolvimento da entrevista com a educadora de infância de jardim de infância por motivos pessoais não quero deixar de refletir e demonstrar através desta narrativa o trabalho que a educadora desenvolveu com este grupo no âmbito das expressões artísticas mais especificamente na valorização da expressão musical. Para tal recorri há análise das fotografias sob um olhar reflexivo dos momentos captados.

Logo na primeira semana que cheguei ao contexto pedagógico de estágio tive a oportunidade de conhecer um projeto desenvolvido no âmbito da expressão musical. A partir de uma sugestão solicitada por uma criança, querer aprender a fazer esparguete à bolonhesa, a educadora de infância optou por articular as expressões artísticas, nomeadamente a música, com as restantes áreas do saber para ensinar a receita de esparguete à bolonhesa.

Numa conversa informal com a educadora, na perspetiva de explicar-me de como este projeto brotou, explicou-me que a primeira fase deste projeto começou pela pesquisa na área do computador sobre a receita, em seguida em grande grupo discutiram de como haviam de expressar as diferentes etapas da receita. Logo que delineados os

movimentos foi altura de escolher uma música como fundo da sua dramatização, «*Hungarian Dance nº 5* de Johannes Brahms». Durante os ensaios aperceberam-se da necessidade de ter consigo alguns objetos necessários para a preparação dos seus esparguetes a bolonhesa: chapéu de cozinheiro, um avental, um pano de cozinha e uma colher de pau.

Sendo assim foi altura de escrever aos pais um pedido de ajuda para trazer o quanto antes um avental, um pano de cozinha e uma colher de pau. Para isso foi de novo imediato utilizar o computador e escrever com a educadora um recado para as famílias tendo em vista a sua pequena participação.

Visto que ficava a faltar os chapéus de cozinheiro estes foram elaborados em sala pelas crianças com uma faixa de cartolina pintada por eles, de acordo com a refeição em estudo, onde contaram com o apoio dos adultos no resto da construção e ajuste a cada cabeça. No meio de ensaios, elaboração de chapéus foi altura das crianças escolherem a quem queriam partilhar a sua receita de esparguete a bolonhesa. Decididos os convidados foi altura de mais uma vez contatar com a escrita através do computador, para elaborar os convites e em seguida ilustrá-los pessoalmente para oferecer aos padrinhos, assim como a realização dos convites anunciando a hora, local e nome da apresentação aos convidados da sala azul e aos padrinhos e madrinhas do 4º ano.

Esta resumida explicação demonstra efetivamente que a música é utilizada na prática educativa da educadora por exemplo para a concretização de projetos pessoais das crianças e que de forma geral são articulados naturalmente com todas as outras áreas do saber. Mas para melhor compreender de como foi o desfecho deste projeto coloco em anexo a imagem IX onde é perceptível ver o grupo de crianças a ensaiar a dramatização estruturada em conjunto com a educadora de infância com a intencionalidade de aprender a cozinhar esparguete a bolonhesa. Ainda na imagem é visível os acessórios trazidos de casa e elaborados em sala para se tornar uma dramatização o mais próximo possível da realidade de uns verdadeiros cozinheiros.

Para além destes projetos foram variadíssimas as vezes em que participei em jogos de grupo como por exemplo a seguir da hora de almoço era desenvolvido um momento de grande grupo e em diversas ocasiões as crianças começavam a jogar autonomamente nos seus lugares em quanto vinham da casa de banho este jogo que começa assim

«Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar,

atirava a/o ... para o fundo do mar» (notas de campo, 13.03.2013).

Este jogo era uma constante, através deste dístico musical era perceptível conhecer as relações de amizade que existia entre uns e outros, era ainda notável quando um ficava chateado com o amigo/a por este não ter dito o nome dele/a e ter dito o nome de outro amigo/a. Com o passar do tempo começaram a substituir «um peixinho» pelo nome exato de um peixe, criando uma variedade de normalmente vinte cinco nomes de peixe ou outros seres aquáticos ao longo do jogo.

Através da observação e do contacto permanente com o grupo sou levada a querer que a visita ao Oceanário de Lisboa contribuiu significativamente para a capacidade de identificar e mencionar outros peixes ao longo do jogo sem ter que referir o nome de outros seres aquáticos ou ter dificuldade em arranjar outro nome de um peixe que já anteriormente tivesse sido mencionado pelos amigos. Com este exemplo pretende-se demonstrar qual a postura da educadora de infância face às modificações elaboradas pelas crianças. Normalmente observei sempre uma atitude de escuta, questionamento (não neste caso), aceitação e apoio. Ela própria entrava nos jogos e dava continuidade segundo as novas regras por eles criadas naturalmente. Também no seu Projeto Curricular de Grupo teve em conta o entusiasmo das crianças e a relevância da áreas das expressões como sendo uma área importante para o seu desenvolvimento, pois

«de um modo geral, todo o grupo apresenta vontade e gosta de participar em atividades de sala relacionadas com danças e a utilização do movimento corporal na expressão musical (...) como estratégia, para este domínio, tem sido exploradas danças individuais, a pares ou em grupo. Também tem sido explorada em atividades variadas, a identificação e representação de sons relacionados com instrumentos musicais ou com utensílios ou acontecimentos do quotidiano (...) nota-se a necessidade de uma maior intervenção nesta área, com o desenvolvimento de atividades que suscitem curiosidade e o interesse (...) que diz respeito ao saber escutar, saber tocar e saber criar» (PCG, 2012: p.10).

Na sua intervenção pedagógica a educadora conta com o apoio da restante equipa. Assisti a momentos de partilha e discussões informais sobre o trabalho a ser

desenvolvido em sala assim como pude numa conversa informal conhecer que tem em consideração qualquer opinião ou sugestão de exploração, atividade sugerida pela auxiliar de educação que trabalha consigo em sala.

5. Considerações finais

Agora ao encontrar-me na reta final do meu percurso pelo Mestrado em Educação Pré- Escolar é de todo pertinente refletir sobre a minha postura face a concretização do projeto de investigação, será que assumi meramente uma postura de estagiária do Mestrado em Educação Pré- Escolar ou consegui paralelamente assumir um perfil de investigadora enquanto estagiária?

Denota-se que durante este ano aproveitei o fato de ter a oportunidade de estar na ação em dois contextos diferentes com equipas pedagógicas e educativas bastante estimulantes para uma estagiária que sonha em estar um dia próximo naquela posição. Reconheço que coloquei sem pensar nas consequências a vontade de crescer como profissional de educação de infância em primeiro lugar. Para mim absorver todo o dia a dia de uma educadora de infância fora muito mais importante do que assumir paralelamente a posição de investigadora. Por isso reconheço que prejudiquei o processo de recolha de informações ao não ter assumido uma postura de investigadora durante a permanência nos contextos de estágio. Deveria ter aprofundado as intencionalidades subjacentes das educadoras cooperantes durante a sua prática com a finalidade de poder compreender de forma mais clara as suas conceções e ideias pedagógicas sobre a música na educação de infância.

Neste sentido reconheço o valor dos instrumentos de recolha de informação como parte relevante para o desenvolvimento deste projeto de investigação para que consiga alcançar um nível de interpretação, compreensão mais adequado sobre o meu objeto de estudo.

Claramente a observação participante foi o instrumento de recolha de informação mais precioso para integrar-me nos contextos pedagógicos, com os participantes e aos fenómenos sociais ocorridos durante o tempo de investigação.

No âmbito do estágio desenvolvido no contexto de creche consegui, ao interagir com todas as crianças do grupo assim como as suas respetivas famílias, aperceber-me da necessidade enquanto educadora de infância, figura responsável da sala, construir uma relação com a criança onde vincule a segurança, recetividade, delicadeza e sensibilidade necessária para desenvolver um trabalho positivo para o desenvolvimento de qualidade com as crianças e as suas famílias. Ainda neste contexto

foi possível participar em todas as atividades planificadas pela educadora de infância e construir explorações que privilegiaram a exploração aberta dos materiais. A importância de observar e como saber observar as crianças foi um aspeto muito relevante compreendido neste contexto pedagógico, identificando-o como um instrumento imprescindível durante a prática educativa.

O estágio realizado no contexto de jardim de infância “obrigou-me” a criar uma dinâmica muito diferente ao que vinha habituada do contexto em creche. Tive que descobrir por mim e com o apoio da educadora de infância em que áreas o meu apoio era mais necessário, adaptar-me aos diferentes e diversos momentos da rotina, adotar uma postura de mediadora, ou seja, incentivar, questionar e apoiar nas brincadeiras, nas atividades de grupo, nos projetos pessoais, nas curiosidades ou nas atividades mais dirigidas individualmente. Aprendi com este grupo e esta equipa pedagógica a valorizar e a trabalhar em equipa, a saber comunicar para que juntas possamos estar o mais disponíveis e atentas ao grupo que nos é confiado.

Retomando a reflexão sobre a minha atitude durante o processo de investigação considero a opção de ter escolhido a música como temática principal deste estudo uma opção ao qual não estava minimamente preparada. Sabia que para explorar a música não precisamos de ser músicos mas mesmo assim arrisquei enveredar por um assunto totalmente desconhecido para mim. Ao contrário do que fiz e pensei Kemp (1995) afirma que

«seleccionar um tema para investigação não é decisão que se tome apressadamente. A escolha deve recair sobre um assunto com o qual o investigador esteja preparado para «conviver», devido ao longo período de tempo necessário para localizar, reunir e avaliar os dados e submeter os resultados a testes rigorosos, tudo isso antes de começar a escrever” (p.25).

Segundo as palavras do autor devia ter procurado um tema ao qual o domínio já devia ser próximo ou familiar, para que pudesse aprofundar com mais segurança e clareza. Tenho consciência que a falta de conhecimento teórico significativo pode de alguma forma ter causado algum embaraço na concretização deste projeto juntando ao fato de não ter assumido o papel de investigadora nos contextos pedagógicos que fazem parte deste estudo.

Mesmo assim penso poder considerar que as duas educadoras de infância integram, valorizam e promovem nos seus currículo de forma pedagógica a música como domínio para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sublinho de que as educadoras promovem a música mas com diferentes práticas e intencionalidades. Se por um lado a educadora de creche remete a música para criar um ambiente harmonioso enquanto as crianças exploram livremente e ainda a utiliza como domínio para «*consolidar o que foi feito/visto/explorado*», já a educadora de jardim de infância parte ou integra a expressão musical na planificação de um projeto, como recurso a um jogo, como domínio para a criança exteriorizar o que está a sentir, como domínio solicitado e partilhado pela criança e principalmente articula a música com todas as outras áreas do saber. Ambas as educadoras de infância levam-me a crer que evidenciam a educação artística em geral e, nomeadamente, a música como sendo um «forte instrumento para ajudar crianças (...), a se motivarem para a aquisição de novos conhecimentos e para adquirirem o gosto por novas aprendizagens» (Santos, 2013).

Tenho consciência que a minha intervenção em jardim de infância foi muito mais significativa do que no contexto de creche. Senti falta durante o tempo de estágio em creche de um orientador que refletisse em conjunto comigo para desenvolver um trabalho mais coerente e apropriado para as características do grupo participante no estudo. Provavelmente teria sido muito mais enriquecedor ter o apoio do meu orientador desde o início das minhas intervenções no contexto pedagógico para que desenvolvesse um olhar mais atento e reflexivo sob a prática da educadora e sob as minhas intervenções no âmbito da expressão musical.

Ainda assim este estudo tornou-se de grande importância ao contribuir no exercício de reflexão pessoal e igualmente profissional enquanto educadora de infância, contribuindo para aprofundar conceções e práticas no âmbito da expressão musical na educação de infância. Espero que a partir deste projeto de investigação dar um contributo para a valorização da expressão musical demonstrando que qualquer domínio das expressões artísticas é possível de ser articulada com as outras áreas do saber, não sendo assim desnecessário o nosso ensino dar tanto valor ainda a um pensamento convergente em que apenas caminha para um único objetivo, ensinar matemática e línguas sem recorrer a estratégias planificadas segundo as necessidades e interesses das crianças, deixando assim para trás, em segundo plano, as expressões artísticas. Bucho (2011) afirma que «existem várias outras técnicas expressivas, das quais as não- verbais, que poderão ser

utilizadas com maior sucesso, mas que continuam ausentes do contexto escolar (...)» (p.32). O autor ainda acrescenta dizendo «o pensamento vive da sua possibilidade de expressão, sendo que quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do sujeito, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se realizar ou agir». Recordo-me como foram escassas ou raras as vezes que alguma das minhas professoras utilizou a expressão musical como domínio privilegiado para introduzir qualquer novo conceito. Penso que em muitos de nós está esquecido ou pouco compreendido de como a música é «uma linguagem não menos importante que a visual, corporal ou verbal, que permite exprimir ideias, conceitos, sentimentos próprios de cada individuo» (Barreira e Salvagnin, 2011: p. 162).

Efetivamente as expressões artísticas, nomeadamente a música, criam oportunidades de explorações desenvolvidas a pares ou em grupos onde as crianças podem construir um projeto em comum ou podem apenas disfrutar de momentos prazerosos juntos em torno de escutas musicais.

Ambiciono que as expressões artísticas possam tornar-se uma área privilegiada nos currículos das educadoras de infância e na sua formação pessoal. Que acreditem, valorizem e pratiquem um trabalho através do qual as expressões facultem à criança a liberdade de comunicar, criar, expressar os seus sentimentos, adquirir segurança, a refletir, a socializar, a sentir-se responsável por si, pelo grupo e pelo seu trabalho. Este trabalho não se remete apenas à valorização de uma educação transmitida pelas expressões artísticas reflete também na postura dos educadores no âmbito da temática, assim como na sucessiva prática pedagógica.

Referências bibliográficas

Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática – guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, M. (1999). *O Prazer de Ouvir Música – Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança – De 1 aos 5 anos*. 6ª Edição, Lisboa: A Esfera dos Livros.

Coutinho, C. et all. *Investigação- ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. Colégio Internato dos Carvalhos. Vol. XIII, nº2 (2009).

Ferraz, M. (coord.) (2011). *Educação Expressiva Um novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Formosinho, J. O. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, C. Importância das artes. *Magazine Educação Artística*, nº 3 Maio. Acedida a 29 de Dezembro de 2013 em http://issuu.com/meartistica/docs/magazineea_03_mai_2013.

Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem musical para recém- nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 3ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hohmann, M. , Banet, B. e Weikart, D. P. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas – A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Janela, J. (2009). (Re)começar de novo... . Peritia - Revista portuguesa de psicologia. em: http://www.revistaperitia.org/wp-content/uploads/2010/04/2.-Cr%C3%B3nica-de-15-Set-09_Juliana-Janela.pdf.
- Junior, J. F. D. (1986). *Por que arte educação*. Sintra: Editora Papyrus.
- Kemp, A. (Ed.) (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, S et al. (1999). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus Editora.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Onofre, P. S. (1995). *Se não sabe música... Porque é que toca?!...* Cadernos de Educação de Infância, nº 33, 20-25
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

Smith, P. K., Cowie, H. e Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (1980). *A Expressão Dramática*. Aveiro: Básica Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3ºvolume, Lisboa: Instituto Piaget.

Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnica da Pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, A. (1980). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

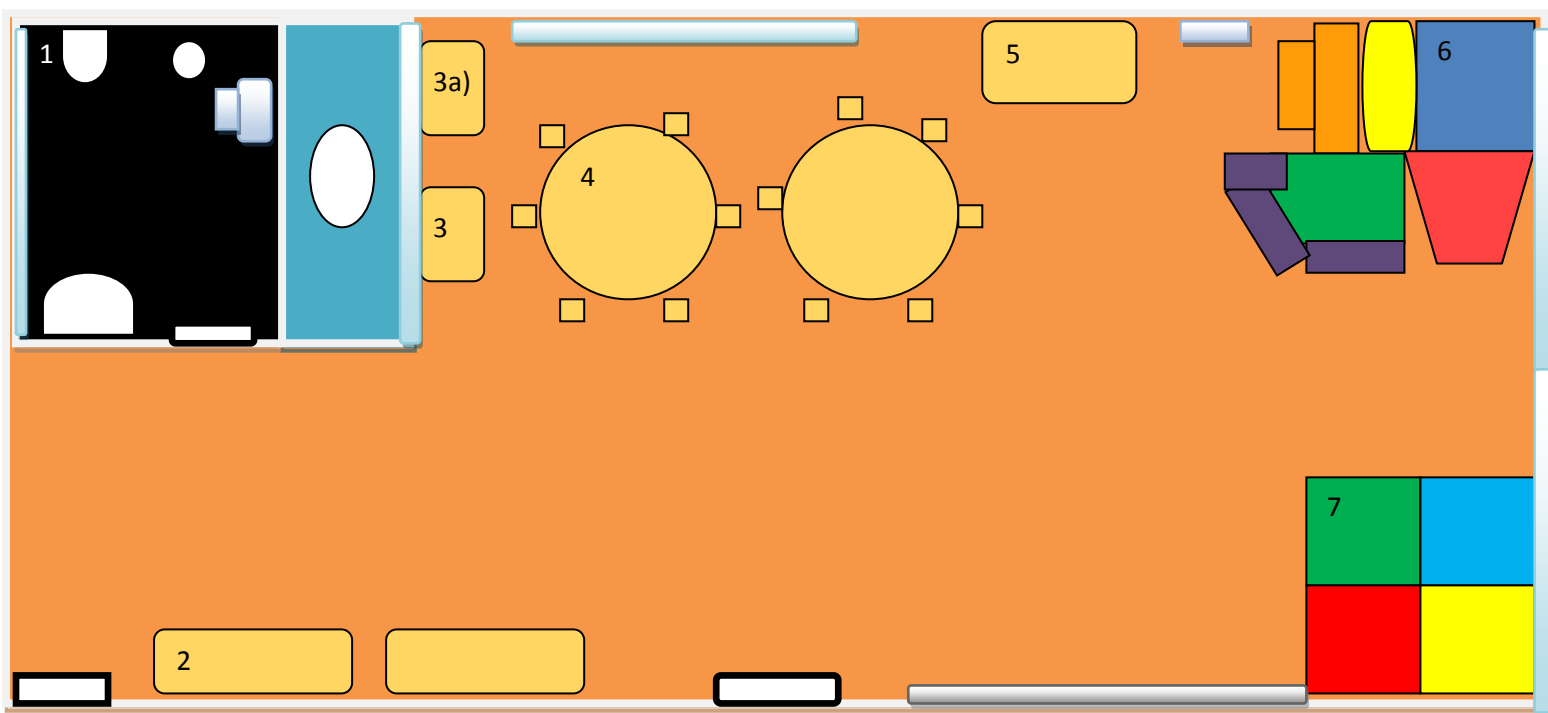
Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pgs.1037- 1058.

Anexos

Lista de anexos

Anexo 1 – Planta da sala de creche	78
Anexo 2 – Planta da sala de jardim de infância.....	79
Anexo 3 – Imagens.....	80
Anexo 4 – Planificação do teatro «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Rosa.....	84
Anexo 5 - Poema «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Rosa.....	89
Anexo 6 – Guião do teatro «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Rosa.....	91
Anexo 7 – Guião de entrevista	96
Anexo 8 – Respostas da educadora de infância de creche à entrevista.....	99
Anexo 9 - Quadro de análise da entrevista à educadora de creche.....	104


Anexo 1 - Planta da sala de creche



Elaboração própria

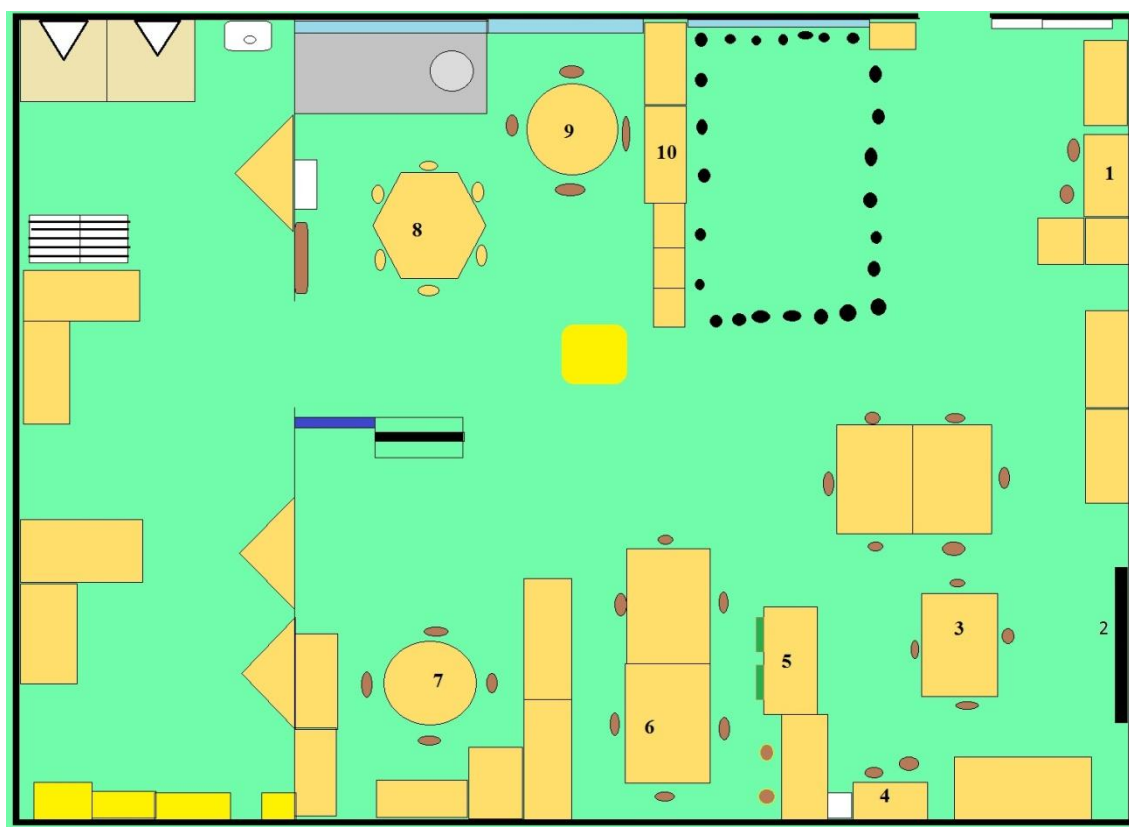
Legenda da planta da sala:

- 1- Casa de banho da sala (Fraldário);
- 2- Armários dos pertences das crianças;
- 3- Área dos jogos(gavetas dos legos e dos animais);
- 3a)- Área dos livros;
- 4- Mesas e cadeiras;
- 5- Armário dos brinquedos;
- 6- Área da psicomotricidade;
- 7- Área do tapete

 - placar de exposição de trabalhos;

 - portas;

Anexo 2 - Planta da sala de jardim de infância



Elaboração própria

Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1 – Área do computador; | 6 – Área dos jogos; |
| 2 – Área do quadro; | 7 – Área da casa; |
| 3 – Área do desenho e escrita; | 8 – Área da pintura/ modelagem; |
| 4 – Área das experiências/ descobertas; | 9 – Área do recorte e colagem; |
| 5 – Área da biblioteca; | 10 – Área das construções (local de o grande grupo se reunir, as bolinhas pretas são os lugares individuais de cada um). |

Anexo 3 - Imagens



Imagem I – Tocar tambor



Imagem II – Outro uso do tambor



Imagem III – Explorar



Imagem IV – Faz de conta

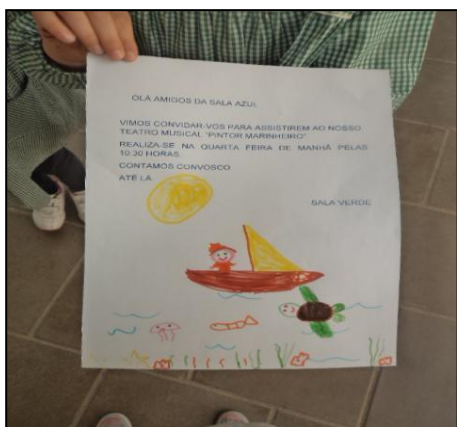


Imagem V - Convites



Imagem VI- Ensaio do grupo dos peixinhos



Imagem VII- Ensaio geral



VIII – Exploração de músicas sobre a estação do ano - Inverno.



Imagem IX -
Cozinhar
esparguette à
bolonhesa.

Anexo 4 - Planificação do teatro «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Reis

Horas	Momentos da rotina	Área de Conteúdo	Intencionalidades	Procedimento	Recursos	Modalidade	Avaliação
9h15 às 9h40	Registos nos mapas e distribuição das tarefas	<p>Área de formação pessoal e social;</p> <p>Área de expressão e comunicação domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, expressão plástica matemática;</p> <p>Área de conhecimento do mundo.</p>	<p>Promover a autonomia e a iniciativa pessoal para realizar tarefas;</p> <p>Favorecer a aquisição de atitudes responsáveis;</p> <p>Promover a aquisição de regras de convivência social;</p> <p>Contato com a escrita;</p> <p>Promover a escrita e a leitura</p> <p>Desenvolver a noção espaço – temporal.</p>	<p>Assim que as crianças entram na sala dirigem-se autonomamente ao quadro de presenças marcar a sua assiduidade. Em seguida são distribuídas as tarefas diárias com a minha intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo no calendário; - Marcar o tempo no mapa; - Dar comida ao peixe; - Fazer o registo diário; - Ser vigilante; - Dar o leite; - Arrumar a sala. 	<p>Humanos: Educadora; Estagiária; Grupo de crianças</p> <p>Materiais: Grelha de tarefas; Lápis.</p>	Grande grupo	Registo na tabela de tarefas e participações de cada criança.

9h40 às 10h00		<p>Área da formação pessoal;</p> <p>Área das expressões e comunicação – Domínio da linguagem oral;</p> <p>Conhecimento do mundo</p>	<p>Promover o gosto pelos livros e pela leitura;</p> <p>Contato com a escrita;</p> <p>Incentivar a interpretação da mensagem da história;</p> <p>Promover o diálogo e a discussão de ideias;</p> <p>Promover a educação ambiental.</p>	<p>Para abordar a atividade de construir um teatro musical em conjunto vou ler o livro «Nadadorzinho» de Leo Lionni . Primeiramente, apresentar o livro, mostrar a capa e contracapa, anunciar o autor e a editora. Em seguida ler a história e, por fim, ouvir os comentários das crianças e abordar o valor do trabalho em grupo.</p>	<p>Humanos: Estagiaria Grupo de crianças</p> <p>Materiais: Livro «Nadadorzinho» de Leo Lionni da editora Kalandraka; Caderno; Lápis.</p>	Grande grupo	Registo das opiniões sobre o livro e sobre o que é o trabalho em grupo e como devemos participar.
10h00às 10h40	Planificação de uma proposta minha em grande grupo	<p>Área de Formação pessoal e social;</p> <p>Área de Conhecimento do mundo;</p> <p>Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, expressão motora, expressão musical e matemática.</p>	<p>Incentivar atitudes de colaboração com os outros;</p> <p>Promover regras de convivência social;</p> <p>Fomentar o gosto pela música;</p> <p>Desenvolver o domínio do corpo;</p> <p>Promover sentido estético</p> <p>Desenvolver a linguagem verbal e não verbal;</p> <p>Estimular a aquisição de novos vocábulos;</p> <p>Promover a interpretação da informação;</p> <p>Fomentar o</p>	<p>Apresentar às crianças a nova proposta de atividade a realizar, um teatro musical a partir do poema «O Pintor Marinheiro». Facultar informações para a discussão e estruturação do teatro, como: A tela pintada fará parte do cenário; Pensar em músicas cujos temas estejam relacionados com o mar; Criar movimentos, gestos, sons às personagens do poema;</p> <p>Ler o poema pausadamente e escutar, refletir, deliberar em</p>	<p>Humanos: Educadora Estagiaria Grupo de crianças</p> <p>Materiais: Caderno; Lápis</p>	Grande grupo	Registo de todas as propostas de organização da atividade sugeridas pelas crianças

			<p>diálogo e a comunicação;</p> <p>Promover a aquisição da noção de quantidade;</p> <p>Sensibilizar a criança para a preservação do meio ambiente.</p>	<p>conjunto as ideias de cada um;</p> <p>Registar todas as ideias.</p>			
10h40às 11h00	Arrumação da sala	Área de Formação pessoal e social;	<p>Promover sentido de responsabilidade;</p> <p>Incentivar um trabalho em equipa/ cooperação.</p>	Cada criança arruma os materiais que utilizou e os responsáveis pela arrumação da sala supervisionam materiais desarrumados, nomes nas áreas esquecidos, cadeiras mal arrumadas.	Educadora; Assistente; Estagiaria; Grupo de crianças	Grande grupo	Observação e registo fotográfico
11h00às 11h10	Distribuição dos chapéus	<p>Área de formação pessoal e social;</p> <p>Área da expressão e comunicação – Domínio oral e interpretação da escrita.</p>	<p>Promover o sentido de autonomia;</p> <p>Estimular o contacto com a interpretação escrita;</p>	Os responsáveis pelos chapéus distribuem pelos amigos o chapéu de cada um.	<p>Humanos: Educadora; Estagiaria; Grupo de crianças</p> <p>Materiais: Cesto com os chapéus</p>	Pequeno grupo	Apoio na interpretação dos nomes dos amigos.
11h10às 11h20	Fruta	<p>Área de formação pessoal e social;</p> <p>Área de conhecimento do mundo.</p>	<p>Promover a aquisição de regras de convivência social;</p> <p>Promover a autonomia;</p> <p>Promover bons hábitos alimentares;</p>	As crianças comem a fruta do almoço.	<p>Humanos: Educadora; Assistente; Assistentes da CAF; (Equipa pedagógica) Estagiária; Grupo de crianças</p>	Grande grupo	
11h20às 11h50	Recreio	Área de formação pessoal e social;	<p>Desenvolver motricidade global à vontade;</p> <p>Promover</p>	Brincam no exterior, no parque do jardim-de-	<p>Humanos: Educadora; Assistente; Estagiária.</p>	Grande grupo	

		Área de conhecimento do Mundo	socialização.	infância ou no campo de futebol.			
11h50às 12h00	Higiene	<p>Área da Formação pessoal e social;</p> <p>Área de conhecimento do mundo;</p> <p>Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da matemática</p>	<p>Promover uma educação para a saúde;</p> <p>Promover hábitos de higiene;</p> <p>Desenvolver atitudes responsáveis e cooperativistas para com os colegas;</p> <p>Promover a autonomia;</p> <p>Quantidade</p>	Os vigilantes da sala são os primeiros a fazer a higiene para depois apoiar os amigos na ida a casa de banho. Um dos vigilantes organiza as idas a casa de banho, outro dá o papel para limparem as mãos	Humanos: Assistente; Estagiária.	Grande grupo	
12h00às 13h30	Almoço	<p>Área de formação pessoal e social;</p> <p>Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e matemática;</p> <p>Área de conhecimento do mundo.</p>	<p>Promover a autonomia;</p> <p>Promover regras de convivência social.</p> <p>Desenvolver o sentido de lateralidade;</p> <p>Promover uma educação para a saúde.</p>	<p>Às 12h00 a assistente da CAF mede os níveis de glicemia da menina com diabetes na sala e, em seguida, leva consigo o grupo para o refeitório.</p> <p>As crianças almoçam e, em seguida, vão para o recreio brincar livremente, com a observação das três assistentes da CAF. Depois de almoçar a mesma assistente dá uma dose de insulina a menina.</p>	Humanos: Assistentes da CAF;	Grande grupo	

13h30às 13h45	Higiene	<p>Área da Formação pessoal e social;</p> <p>Área de conhecimento do mundo;</p> <p>Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e domínio da matemática</p>	<p>Promover uma educação para a saúde;</p> <p>Promover hábitos de higiene;</p> <p>Desenvolver atitudes responsáveis e cooperativistas para com os amigos;</p> <p>Promover a autonomia;</p>	As crianças regressam do recreio e mais uma vez os vigilantes entram antes dos amigos para fazer a sua própria higiene, para que, em seguida, estejam disponíveis para apoiar os amigos. Um dos vigilantes organiza as idas a casa de banho, outro dá o papel para limparem as mãos.	Humanos: Assistentes da CAF;	Grande grupo	
13h45às 15h05	Planificação e escolha individual de atividades/ proposta em pequeno grupo pela estagiária	<p>Área de formação pessoal e social;</p> <p>Área de conhecimento do mundo;</p> <p>Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral, expressão motora, expressão musical e matemática.</p>	Promover o trabalho em pequenos grupos ou a pares;	Regressar a discussão de ideias para o teatro; Exploração das áreas; Organização do espaço; Selecionar canções; Preparação de materiais.	Humanos: Educadora; Estagiária; Grupo de crianças	Grande grupo e pequeno grupo	
15h05às 15h15	Arrumação dos materiais	Área de formação pessoal e social	<p>Incute responsabilidade;</p> <p>Promover autonomia.</p>	Cada criança arruma os materiais que utilizou e os responsáveis pela arrumação da sala supervisionam materiais desarrumados, nomes nas áreas esquecidos, cadeiras mal arrumadas.	Humanos: Estagiária Grupo de crianças	Grande grupo	

15h15às 15h30	Reunião de grupo, comunicação de atividades, apresentação de registos e produções	Área de formação pessoal e social;	Dar a conhecer o/s trabalho/s realizados ao grande grupo.	Apresentação de produções desenvolvidas durante o dia de crianças que queiram partilhar com os amigos; Apresentação do registo diário; Reconto dos vigilantes sobre a refeição e discussão de casos específicos ocorridos ao longo do dia.	Humanos: Estagiaria Grupo de crianças	Grande grupo	Registo fotográfico; Apresentação das produções em grande grupo.
--------------------------	---	------------------------------------	---	--	--	--------------	---

Anexo 5 - Poema «Pintor Marinheiro» de Maria Carolina Rosa

«O Pintor Marinheiro

Não preciso de mais nada

Para ser um grande pintor

Já tenho muitos pinceis

Uma tela, uma paleta

E tintas de toda a cor.

Pinto a tela toda azul

De um azul igual ao mar

Pinto peixes de mil cores

Estrelas, algas e conchas

Pinto tudo o que eu gostar.

Pinto também um barquinho

Onde eu possa navegar

E mais duas braçadeiras

Não vá o barco afundar.

Que está um lindo trabalho

Ninguém pode duvidar

E como o mar está calmo

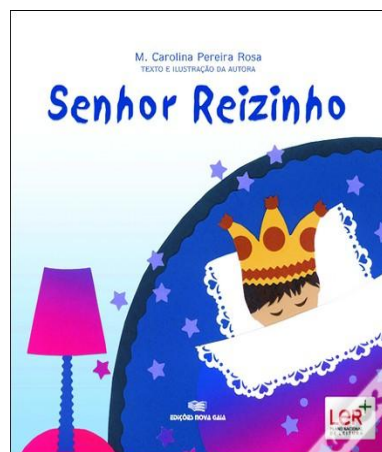
O melhor é viajar.

Então? E “boa viagem”

Não me querem desejar?

Adeus, até qualquer dia!
Não sei quando hei-de voltar
Mas tenho quase a certeza
De que me irás esperar
Para veres as coisas bonitas
Que andei por lá a pintar».

M. Carolina Pereira Rosa em “Senhor reizinho”.



Guião

As doze crianças que compõem a forma de um barco, de mãos dadas cantam:

«Um barquinho ligeiro andava,
Ligeirinho andava no mar,
Andava no mar.
Uma nuvem passou,
E o mar se agitou,
O vento a soprar,
E os barcos a virar!
Vem a onda baloiça o barquinho,
E o barquinho faz chape no mar!
Faz chape no mar».

O M. que se encontra no meio do barco a representar a personagem «Pintor Marinheiro» finge estar a pintar e diz:

«Não preciso de mais nada
Para ser um grande pintor
Já tenho muitos pinceis
Uma tela, uma paleta
E tintas de toda a cor.
Pinto a tela toda azul
De um azul igual ao mar
Pinto peixes de mil cores»

De dentro da casa de banho entra um grupo de três crianças de cada vez.

Primeiro – R., I. G., M.;

Segundo – T., D., M.;

Terceiro – C. C., C., I.;

Quatro – S. ;M., J.

Cada grupo entra na sala a movimentar-se e a reproduzir o som do seu animal aquático escolhido:

1º Grupo {
- R. - «hihi» salta
- I. G. – movimenta de forma ondulante os braços como os tentáculos dos polvos;
- M. –

Quando o grupo chega junto do barco “nada” e canta a música:

«Três peixinhos vão nadando,

Vão nadando de mansinho.

Eles sobem e dão a volta

E continuam o seu caminho».

2º Grupo {
- T. – «hummm...hummm», movimentos ondulantes, para trás e para a frente, com o corpo todo;
- D. – mãos encostadas ao peito, dedos virados para fora a movimentarem-se para cima e para baixo e cabeça abanar da esquerda para a direita;

- M. – «hum...hum» expressão fechada e mexer os braços calmamente para cima e para baixo.

Quando o grupo chega junto do barco “nada” e canta a música:

«Seis peixinhos vão nadando,

Vão nadando de mansinho.

Eles sobem e dão a volta

E continuam o seu caminho».

- 3º Grupo** {
- C. C. - «glu...glu» os braços encostados as pernas com os dedos virados para fora;
 - C. – movimenta a cara de um lado para o outro
 - I. – com as bochechas cheias de ar e os braços para cima e para baixo em movimentos calmos.

Quando o grupo chega junto do barco “nada” e canta a música:

«Nove peixinhos vão nadando,

Vão nadando de mansinho.

Eles sobem e dão a volta

E continuam o seu caminho».

- 4º Grupo** {
- S. – mãos atrás da cintura abanado os dedos para cima e para baixo;
 - M. – movimentos ondulares com os braços ao nível inferior do corpo;

- J. – de braços para cima bem abertos, para cima e para baixo com movimentos suaves e calmos.

Quando o grupo chega junto do barco “nada” e canta a música:

«Doze peixinhos vão nadando,

Vão nadando de mansinho.

Eles sobem e dão a volta

E continuam o seu caminho».

O M. assenta o pincel e a paleta e diz:

«Que está um lindo trabalho

Ninguém pode duvidar

E como o mar está calmo

O melhor é viajar»

Todos em conjunto, virados para o público (os meninos do barco que estão virados para dentro viram-se também para o público), dizem:

Então? E “boa viagem”

Não me querem desejar?

Acenam para o público

Adeus, até qualquer dia!

Não sei quando hei-de voltar

Mas tenho quase a certeza

De que me irás esperar

Para veres as coisas bonitas

Que andei por lá a pintar».

Pintor Marinheiro mostra a tela ao público.

Palmas

Fim

Anexo 7 - Guião de entrevista

Tema: A expressão musical na educação de infância: concepções e práticas das educadoras.

Objeto de estudo: Conhecer as concepções e práticas das educadoras de infância cooperantes sobre a música na educação de infância.

Temática	Objetivos	Questões
	<p>Informar a entrevistada sobre o objetivo deste estudo, assim como do objetivo da entrevista para o projeto de investigação.</p> <p>Referir à entrevistada que tudo o que será referido na entrevista será tratado confidencialmente. As Instituições serão designadas por “A” e “B” e as educadoras serão mencionadas por educadora de infância do contexto em creche e de jardim de infância.</p> <p>Solicitar a autorização da entrevistada para gravar a entrevista. Explicando o motivo da sua utilização.</p>	
	Conhecer o percurso da entrevistada.	Fale-me um pouco do seu percurso. Qual a sua escola de formação? Qual a sua formação base?

Profissionalidade	Conhecer a dimensão do interesse pela música para a entrevistada.	<p>Há quantos anos trabalha nesta valência? Já trabalhou com crianças de outras idades?</p> <p>O que a levou a ser educadora de infância?</p> <p>Quais os principais princípios educativos pelo qual orienta a sua prática?</p> <p>Como sabemos a música está enquadrada nas áreas de conteúdo da intervenção educativa. Qual a importância que a música assume na sua vida?</p> <p>Já alguma vez realizou ou teve interesse em realizar formações nesta área?</p>
Conceção da música na educação de infância	Compreender a conceção da entrevistada sobre o papel das artes, nomeadamente da música, com a educação de infância.	<p>Qual é a sua conceção sobre a música na educação de infância?</p> <p>Na sua opinião qual o contributo das artes na infância?</p>
Prática pedagógica	<p>Compreender a importância que a entrevistada dá à música na prática direta com o grupo de crianças.</p> <p>Perceber qual o valor que é dado às sugestões das crianças.</p> <p>Perceber como a entrevistada articula a música com as</p>	<p>Como é que surge na sua prática pedagógica a música?</p> <p>Como participam as crianças na planificação de um projeto ou exploração nesta área?</p> <p>De que modo integra a música com as outras áreas do saber?</p>

	<p>outras áreas de conteúdo.</p> <p>Perceber qual o valor dado pela entrevistada de infância ao trabalho em equipa.</p> <p>Conhecer até onde o trabalho desenvolvido em sala chega.</p>	<p>Na sua opinião no quê que o trabalho de equipa poderá contribuir para desenvolver explorações ou projetos no âmbito desta temática?</p> <p>Como é partilhado o trabalho desenvolvido em contexto de sala? De que modo as famílias e a comunidade exterior tem acesso ao trabalho desenvolvido em sala?</p>
Avaliação	<p>Conhecer a opinião da entrevistada sobre o seu próprio trabalho nesta área.</p> <p>Conhecer as dificuldades sentidas pela entrevistada ao trabalhar a música durante a sua prática direta.</p>	<p>Como avalia o seu trabalho em torno desta temática?</p> <p>Quais são para si as principais dificuldades ao trabalhar a música? Como acha que poderá ultrapassar essas dificuldades?</p>

Anexo 8 - Respostas da educadora de infância de creche à entrevista

Entrevista

Antes de mais queria agradecer mais uma vez pela sua disponibilidade em responder a algumas perguntas que visam registar de forma escrita e na primeira pessoa aspetos relevantes para o meu projeto de investigação – A expressão musical na educação de infância: concepções e práticas das educadoras.

Informo-a que a tudo o que responder nesta entrevista realizada via email será tratado de forma confidencial. Nomeadamente será atribuído ao longo do meu trabalho escrito e, inclusive, na entrevista a designação de Instituição A para o espaço onde foi desenvolvido o meu estágio, tal como não mencionarei o seu nome próprio. Em vez disso será mencionada por educadora de infância do contexto de creche.

A entrevista está dividida por quatro temáticas, são elas: profissionalidade, concepções, prática pedagógica e avaliação.

Obrigado.

Profissionalidade

- **Fale-me um pouco do seu percurso. Qual a sua escola de formação? Qual a sua formação base? Há quantos anos trabalha nesta valência? Já trabalhou com crianças de outras idades?**

Tirei o meu curso na ESE João de Deus há 17 anos, na altura era ainda só bacharelato, depois fiz o Curso Complemento de Formação(licenciatura) no instituto piaget há 3 anos atrás, e há depois anos atrás fiz uma pós graduação em educação expressiva.

Estou nesta valência de creche há dois anos, mas em 17 anos de profissão já corri todas as idades.

- **O que a levou a ser educadora de infância?**

Desde que me lembro, de escolher uma profissão, foi sempre ser educadora de infância. Já em criança, mas mais seriamente no oitavo ano quando temos que escolher

uma área de estudos. Desde os meus quinze anos que dava catequese e fazia voluntariado todos os anos no verão, com as crianças do Centro Paroquial. Sempre tive prazer em transmitir o que sei / ensinar. É verdade que me dá imenso prazer sentir que contribuo para que os outros aprendam alguma coisa comigo. Com os anos de profissão também tenho aprendido imenso com as crianças, elas também nós ajudam a "crescer" principalmente como pessoas.

- **Quais os principais princípios educativos pelo qual orienta a sua prática?**

Como sabes não sigo as metodologias Joao deDeus, mas são a minha base, não o posso negar, há sempre um princípio/ intuito de ensino/aprendizagem em tudo o que faço. Mas o currículo que sigo é o High Scoope.

- **Como sabemos a música está enquadrada nas áreas de conteúdo da intervenção educativa. Qual a importância que a música assume na sua vida?**

Na minha vida? A música está SEMPRE presente! Sem música nem consigo imaginar como seria a nossa vida! Nem consigo... Seria tudo triste e cabisbaixo, sem som, seria talvez como viver a preto e branco... A música está sempre presente no meu dia a dia, quer profissional quer pessoalmente. E na educação é assim mesmo! Com a música chega-se melhor aos objectivos.

- **Já alguma vez realizou ou teve interesse em realizar formações nesta área?**

Sim, fiz várias formações nesta área. Estudei órgão quando era adolescente. E Depois de ter acabado o curso de educadora fui estudar flauta de bisel na Academia de Amadores de Música (a escola privada do conservatório nacional, porque infelizmente só se entra no conservatório até aos 25 anos, e eu entrei aos 25!) estudei aí 3 anos. Depois como fui mãe a maternidade falou mais alto e deixei os estudos.

Já fiz também há quatro anos atrás um curso de história da música, com o Prof. Maestro António Victorino D'Almeida.

Conceções

- **Qual é a sua concepção sobre a música na educação de infância?**

Para mim a música é imprescindível na educação de infância! Todas as crianças gostam de música tanto de ouvir como de tocar,... um xilofone, um metalofone, um piano, fazem as delícias de qualquer criança. Isto porque a música tem um poder de chegar mais profundamente ao interior de cada um. A música tem um poder místico, que nos faz ficar mais atentos, mais concentrados e perceber melhor. Tem poder sobre os nossos estados de espírito, com uma música podemos ficar mais calmos ou mais agitados, podemos ficar mais meditativos e concentrados como podemos aprender, ...aprender as cores, a respeitar os outros... Etc. para mim tem esta função de consolidar mais facilmente as aprendizagens, e isto em todas as áreas.

Já dizia Sto. Agostinho, " a música chega melhor à alma humana"!

- **Na sua opinião qual o contributo das artes na infância?**

As artes tem uma importância vital na infância. É na nossa infância que estão as nossas bases, e as artes assumem um papel de base para todas as nossas criações. É com as artes que criamos algo de novo, e assim nós treinamos para sermos adultos criativos que conseguem puxar pela cabeça e criar, Inventar, produzir, pensar em coisas que nunca foram pensadas, criar soluções, porque desde pequenos aprendemos que podemos transpor cá para fora o que vai no nosso interior, e como é que isso se faz? Através das Artes. As artes na minha opinião quase nos levam para uma outra dimensão, uma dimensão no interior de nós mesmos que quando o conseguimos colocar para fora podemos fazer produções extraordinárias! As artes são como um trampolim para as criações, para nós tornarmos adultos criativos sem medo de arriscar.

Prática pedagógica

- **Como é que surge na sua prática pedagógica a música?**

A música está presente no meu dia a dia quase constantemente, seja com canções das rotinas ex. Arrumar, descer as escadas agarrados ao corrimão, momentos de higiene... Como em momentos de acolhimento da manhã, ou momentos mais estruturados como "aulas" de música, onde se trabalham conceitos musicais de ritmos,

ou exploração de instrumentos. Também coloco musica mais calma geralmente clássica quando estão a pintar, para criar um ambiente descontraído e que ajude à interioridade.

- **Como participam as crianças na planificação de um projeto ou exploração nesta área?**

Temos uma área com instrumentos musicais, que quando as crianças pedem, podem explorar, e as vezes também pedem música para dançar ou estar a ouvir quando estão a brincar, e nós colocamos.

- **De que modo integra a música com as outras áreas do saber?**

A música pode-se integrar em todas as áreas. Pois podemos cantar qualquer tema para consolidar o que foi feito/visto/explorado. Tudo pode ficar mais consolidado quando no fim se cria uma música e se canta.

- **Na sua opinião no quê que o trabalho de equipa poderá contribuir para desenvolver explorações ou projetos no âmbito desta temática?**

Bom, para mim o trabalho de equipa é fundamental para um bom trabalho, pois todos temos contributos válidos e ideias diferentes que podem enriquecer o trabalho a desenvolver. Assim, em equipa tanto posso ajudar as minhas colegas, como ser ajudada por elas com novas ideias ou diferentes, originais e criativas que me enriqueçam na minha prática e na sua prática.

- **Como é partilhado o trabalho desenvolvido em contexto de sala? De que modo as famílias e a comunidade exterior tem acesso ao trabalho desenvolvido em sala?**

Como já tiveste oportunidade de ver eu trabalho muito no que diz respeito à divulgação aos pais através de mails. Filmo e fotografo as atividades e logo que possa envio aos pais as fotos e filmes. Também temos atualmente um blog da instituição que é atualizado com atividades mensais e que os pais podem consultar. Outra forma de divulgação são os nossos placards na sala.

Avaliação

- **Como avalia o seu trabalho em torno desta temática?**

A avaliação é feita com observação das atitudes e demonstração efetiva das aprendizagens que são feitas. Por exemplo, como cantamos diariamente, vamos percebendo se as crianças vão aprendendo as canções, cantando-as connosco. Outro exemplo é perceber se elas já sabem o nome de alguns instrumentos, ou se já conseguem fazer alguns ritmos (com palmas) de algumas músicas e depois há que ter em conta a dimensão que é a continuidade da família, as respostas que a família nos dá, o feed back. na música isto acontece muito, o que eles aprendem demonstram em casa e nós porque temos uma estreita relação com as famílias vimos a saber através dos pais o que eles vão aprendendo e transmitindo em casa. Por ex: canções, linguagem musical (se empregam os termos que vamos ensinando, como forte/piano , agudo/grave etc.)

- **Quais são para si as principais dificuldades ao trabalhar a música? Como acha que poderá ultrapassar essas dificuldades?**

Sinto como principal dificuldade inovar e criar novas formas de trabalhar a música. Dou por isso muita importância à formação continua como forma a não estagnar nos conhecimentos, e superar as minhas dificuldades e limitações.

- **Anexo 9** - Quadro de análise da entrevista à educadora de creche

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
		Educadora de infância de creche
Dimensão pessoal e profissional do educador de infância	Percurso profissional	<p>«Tirei o meu curso na ESE João de Deus há 17 anos, na altura era ainda só bacharelato, depois fiz o Curso Complemento de Formação (licenciatura) no instituto piaget há 3 anos atrás, e há depois anos atrás fiz uma pós graduação em educação expressiva.</p> <p>Estou nesta valência de creche há dois anos, mas em 17 anos de profissão já corri todas as idades».</p>
	Influência do percurso pessoal na escolha da profissão	<p>«Desde que me lembro, de escolher uma profissão, foi sempre ser educadora de infância. Já em criança, mas mais seriamente no oitavo ano quando temos que escolher uma área de estudos. Desde os meus quinze anos que dava catequese e fazia voluntariado todos os anos no verão, com as crianças do Centro Paroquial. Sempre tive prazer em transmitir o que sei / ensinar. É verdade que me dá imenso prazer sentir que contribuo para que os outros aprendam alguma coisa comigo. Com os anos de profissão também tenho aprendido imenso com as crianças, elas também nós ajudam a "crescer" principalmente como pessoas».</p>
	Influência do percurso académico na prática educativa	<p>«Como sabes não sigo as metodologias Joao deDeus, mas são a minha base, não o posso negar, há sempre um princípio/ intuito de ensino/aprendizagem em tudo o que faço. Mas o currículo que sigo é o High Scoope».</p>
	A dimensão da música na vida pessoal	<p>«Na minha vida? A música está SEMPRE presente! Sem música nem consigo imaginar como seria a nossa vida! Nem consigo... Seria tudo triste e cabisbaixo, sem som, seria talvez como viver a preto e branco... A música está sempre presente no meu dia a dia, quer profissional quer pessoalmente. E na educação é assim mesmo! Com a música chega-se melhor aos objectivos».</p>

		<p>«Sim, fiz várias formações nesta área. Estudei órgão quando era adolescente. E Depois de ter acabado o curso de educadora fui estudar flauta de bisel na Academia de Amadores de Música (a escola privada do conservatório nacional, porque infelizmente só se entra no conservatório até aos 25 anos, e eu entrei aos 25!) estudei aí 3 anos. Depois como fui mãe a maternidade falou mais alto e deixei os estudos. Já fiz também há quatro anos atrás um curso de história da música, com o Prof. Maestro António Victorino D'Almeida».</p>
<p>Conceções do educador de infância</p>	<p>Perspetiva do educador sobre a expressão artística na educação de infância</p>	<p>«Para mim a música é imprescindível na educação de infância! Todas as crianças gostam de música tanto de ouvir como de tocar,... um xilofone, um metalofone, um piano, fazem as delícias de qualquer criança. Isto porque a música tem um poder de chegar mais profundamente ao interior de cada um. A música tem um poder místico, que nos faz ficar mais atentos, mais concentrados e perceber melhor. Tem poder sobre os nossos estados de espírito, com uma música podemos ficar mais calmos ou mais agitados, podemos ficar mais meditativos e concentrados como podemos aprender, ...aprender as cores, a respeitar os outros... Etc. para mim tem esta função de consolidar mais facilmente as aprendizagens, e isto em todas as áreas.</p> <p>Já dizia Sto. Agostinho, " a música chega melhor à alma humana"!».</p>
	<p>Perspetiva do educador sobre as Artes na educação de infância</p>	<p>«As artes tem uma importância vital na infância. É na nossa infância que estão as nossas bases, e as artes assumem um papel de base para todas as nossas criações. É com as artes que criamos algo de novo, e assim nós treinamos para sermos adultos criativos que conseguem puxar pela cabeça e criar, Inventar, produzir, pensar em coisas que nunca foram pensadas, criar soluções, porque desde pequenos aprendemos que podemos transpor cá para fora o que vai no nosso interior, e como é que isso se faz? Através das Artes. As artes na minha opinião quase nos levam para uma outra dimensão, uma dimensão no interior de nós mesmos que quando o conseguimos colocar para fora podemos fazer produções extraordinárias! As artes são como um trampolim para as criações, para nós tornarmos adultos criativos sem medo de arriscar».</p>

Prática pedagógica do educador de infância	A música no cotidiano do contexto educativo	<i>«A música está presente no meu dia a dia quase constantemente, seja com canções das rotinas ex. Arrumar, descer as escadas agarrados ao corrimão, momentos de higiene... Como em momentos de acolhimento da manhã, ou momentos mais estruturados como "aulas" de música, onde se trabalham conceitos musicais de ritmos, ou exploração de instrumentos. Também coloco musica mais calma geralmente clássica quando estão a pintar, para criar um ambiente descontraído e que ajude à interioridade».</i>
	Participação das crianças na prática educativa	<i>«Temos uma área com instrumentos musicais, que quando as crianças pedem, podem explorar, e as vezes também pedem música para dançar ou estar a ouvir quando estão a brincar, e nós colocamos».</i>
	Articulação da música com as outras áreas do saber	<i>«A música pode-se integrar em todas as áreas. Pois podemos cantar qualquer tema para consolidar o que foi feito/visto/explorado. Tudo pode ficar mais consolidado quando no fim se cria uma música e se canta».</i>
	Dimensão do trabalho de equipa na planificação de explorações artísticas	<i>«Bom, para mim o trabalho de equipa é fundamental para um bom trabalho, pois todos temos contributos válidos e ideias diferentes que podem enriquecer o trabalho a desenvolver. Assim, em equipa tanto posso ajudar as minhas colegas, como ser ajudada por elas com novas ideias ou diferentes, originais e criativas que me enriqueçam na minha prática e na sua prática».</i>
	Partilha com as famílias e a comunidade	<i>«Como já tiveste oportunidade de ver eu trabalho muito no que diz respeito à divulgação aos pais através de mails. Filmo e fotografo as atividades e logo que possa envio aos pais as fotos e filmes. Também temos atualmente um blog da instituição que é atualizado com atividades mensais e que os pais podem consultar. Outra forma de divulgação são os nossos placards na sala».</i>
Avaliação pessoal do educador de infância	Retrospectiva do educador face ao seu trabalho desenvolvido no âmbito das expressões artísticas	<i>«A avaliação é feita com observação das atitudes e demonstração efetiva das aprendizagens que são feitas. Por exemplo, como cantamos diariamente, vamos percebendo se as crianças vão aprendendo as canções, cantando-as connosco. Outro exemplo é perceber se elas já sabem o nome de alguns instrumentos, ou se já conseguem fazer alguns ritmos (com palmas) de algumas músicas e depois há que ter em conta a dimensão que é a continuidade da família, as respostas que a família nos dá, o feed back.na música isto acontece muito, o que eles aprendem demonstram em casa e nós porque temos uma estreita relação com as famílias vimos a saber através dos</i>

		<p><i>pais o que eles vão aprendendo e transmitindo em casa. Por ex: canções, linguagem musical (se empregam os termos que vamos ensinando, como forte/piano , agudo/grave etc.)».</i></p>
	Dificuldades	<p><i>«Sinto como principal dificuldade inovar e criar novas formas de trabalhar a música. Dou por isso muita importância à formação contínua como forma a não estagnar nos conhecimentos, e superar as minhas dificuldades e limitações».</i></p>